

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

**Pedagogická fakulta
katedra primární pedagogiky**

DĚTI JINÉ NÁRODNOSTI V MATEŘSKÉ ŠKOLE

**THE CHILDREN OF THE DIFFERENT NATIONALITY IN THE
KINDERGARDEN**

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce: PaedDr. Soňa Kořátková Ph.D.

Autor diplomové práce: Stanislava Vodičková

Studijní obor: předškolní pedagogika

Forma studia: kombinovaná

Diplomová práce dokončena: duben, 2009

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne 1. 4. 2009

Podpis:



1. Úvod	7
1.1 Úvodní slovo	8
1.2 Úvod do problematiky	9
1.3 Oblastní pojmy	10
1.4 Úvodní kapitola	13
1.5 Úvodní kapitola	15
1.6 Úvodní kapitola	17
2. Analýza výzkumné oblasti a její příslušníci	
2.1 Úvod	20
2.2 Úvod	20
2.3 Úvod	22
2.4 Úvod	24
2.5 Úvod	25
3. Využívání dětí cizinců	27
3.1 Koncept integrace cizinců na území ČR	27
3.2 Principy využívání cizinců	29
3.2.1 RVZ a možnosti zařazení multikulturní a	
3.2.2 Úvodní výhledy	30
3.2.3 Úvodní výhledy	33
3.2.4 Úvodní výhledy	33
3.2.5 Úvodní výhledy	33
3.2.6 Úvodní výhledy	33
3.2.7 Úvodní výhledy	33
3.2.8 Úvodní výhledy	33
3.2.9 Úvodní výhledy	33
3.2.10 Úvodní výhledy	33
3.2.11 Úvodní výhledy	33
3.2.12 Úvodní výhledy	33
3.2.13 Úvodní výhledy	33
3.2.14 Úvodní výhledy	33
3.2.15 Úvodní výhledy	33
3.2.16 Úvodní výhledy	33
3.2.17 Úvodní výhledy	33
3.2.18 Úvodní výhledy	33
3.2.19 Úvodní výhledy	33
3.2.20 Úvodní výhledy	33
3.2.21 Úvodní výhledy	33
3.2.22 Úvodní výhledy	33
3.2.23 Úvodní výhledy	33
3.2.24 Úvodní výhledy	33
3.2.25 Úvodní výhledy	33
3.2.26 Úvodní výhledy	33
3.2.27 Úvodní výhledy	33
3.2.28 Úvodní výhledy	33
3.2.29 Úvodní výhledy	33
3.2.30 Úvodní výhledy	33
3.2.31 Úvodní výhledy	33
3.2.32 Úvodní výhledy	33
3.2.33 Úvodní výhledy	33
3.2.34 Úvodní výhledy	33
3.2.35 Úvodní výhledy	33
3.2.36 Úvodní výhledy	33
3.2.37 Úvodní výhledy	33
3.2.38 Úvodní výhledy	33
3.2.39 Úvodní výhledy	33
3.2.40 Úvodní výhledy	33
3.2.41 Úvodní výhledy	33
3.2.42 Úvodní výhledy	33
3.2.43 Úvodní výhledy	33
3.2.44 Úvodní výhledy	33
3.2.45 Úvodní výhledy	33
3.2.46 Úvodní výhledy	33
3.2.47 Úvodní výhledy	33
3.2.48 Úvodní výhledy	33
3.2.49 Úvodní výhledy	33
3.2.50 Úvodní výhledy	33
3.2.51 Úvodní výhledy	33
3.2.52 Úvodní výhledy	33
3.2.53 Úvodní výhledy	33
3.2.54 Úvodní výhledy	33
3.2.55 Úvodní výhledy	33
3.2.56 Úvodní výhledy	33
3.2.57 Úvodní výhledy	33
3.2.58 Úvodní výhledy	33
3.2.59 Úvodní výhledy	33
3.2.60 Úvodní výhledy	33
3.2.61 Úvodní výhledy	33
3.2.62 Úvodní výhledy	33
3.2.63 Úvodní výhledy	33
3.2.64 Úvodní výhledy	33
3.2.65 Úvodní výhledy	33
3.2.66 Úvodní výhledy	33
3.2.67 Úvodní výhledy	33
3.2.68 Úvodní výhledy	33
3.2.69 Úvodní výhledy	33
3.2.70 Úvodní výhledy	33
3.2.71 Úvodní výhledy	33
3.2.72 Úvodní výhledy	33
3.2.73 Úvodní výhledy	33
3.2.74 Úvodní výhledy	33
3.2.75 Úvodní výhledy	33
3.2.76 Úvodní výhledy	33
3.2.77 Úvodní výhledy	33
3.2.78 Úvodní výhledy	33
3.2.79 Úvodní výhledy	33
3.2.80 Úvodní výhledy	33
3.2.81 Úvodní výhledy	33
3.2.82 Úvodní výhledy	33
3.2.83 Úvodní výhledy	33
3.2.84 Úvodní výhledy	33
3.2.85 Úvodní výhledy	33
3.2.86 Úvodní výhledy	33
3.2.87 Úvodní výhledy	33
3.2.88 Úvodní výhledy	33
3.2.89 Úvodní výhledy	33
3.2.90 Úvodní výhledy	33
3.2.91 Úvodní výhledy	33
3.2.92 Úvodní výhledy	33
3.2.93 Úvodní výhledy	33
3.2.94 Úvodní výhledy	33
3.2.95 Úvodní výhledy	33
3.2.96 Úvodní výhledy	33
3.2.97 Úvodní výhledy	33
3.2.98 Úvodní výhledy	33
3.2.99 Úvodní výhledy	33
3.2.100 Úvodní výhledy	33

Chtěla bych především poděkovat vedoucí diplomové práce paní PaedDr. Soně Kořátkové Ph.D. za cenné odborné rady a vstřícnost při vedení diplomové práce.

Zároveň děkuji paní ředitelce, pedagogickým pracovníkům a rodičům vybrané mateřské školy za jejich spolupráci během výzkumu a realizace mého projektu.

Také děkuji mým nejbližším za jejich shovívavost, trpělivost a podporu.

OBSAH:

Úvod a cíle	7
I. Teoretická část	9
1. Úvod do problematiky	9
1.1 Objasnění pojmů	10
1.2 Důvody imigrace	13
1.3 Současná situace	15
1.4 Snahy o politické řešení	17
2. Analýza významně odlišných kultur, jejichž příslušníci žijí v ČR	20
2.1 Vietnamci	20
2.2 Ukrajinci	22
2.3 Rusové	24
2.4 Srbové	25
3. Vzdělávání dětí cizinců	27
3.1 Koncepce integrace cizinců na území ČR	27
3.2 Principy vzdělávání cizinců	29
3.2.1 RVP a možnosti začlenění multikulturní a interkulturní výchovy	30
3.3 Statistické údaje	33
3.3.1 Počty českých dětí a dětí cizinců v mateřských školách (porovnání v časové řadě)	33
3.3.2 Počet dětí v mateřských školách v ČR podle národnosti (státní příslušnosti)	35
3.3.3 Počet dětí cizích státních příslušníků podle typu škol	36
II. Praktická část	38
4. Cíle	38
5. Hypotézy	38
6. Metody	39

7. Situace na Praze 13 za školní rok 2006/2007	41
7.1 Statistické údaje počtu dětí v mateřských školách na Praze 13	41
7.1.1 Počet dětí cizí národnosti podle jednotlivých MŠ v Praze 13 ve školním roce 2006/07	41
7.1.2 Počet dětí cizinců v mateřských školách na Praze 13 ve školním roce 2006/2007	42
7.2 Přehled počtu dětí cizinců v mateřské škole Mezi Školami 2323 v letech 1998/99 až 2006/07	43
8. Popis vybrané mateřské školy	45
8.1 Organizace a formy vzdělávání	46
8.2 Cíle vzdělávacího programu	46
8.3 Vzdělávací obsah	47
8.3.1 Svět lidí	48
8.3.2 Svět pohádek	49
8.3.3 Svět zvířat	51
8.3.4 Svět barev a vůní	52
8.4 Analýza Školního vzdělávacího programu	54
9. Vlastní projekt „Pestrý svět“ zaměřený na rozvoj multikulturního a interkulturního citění	55
9.1 Projekt - jeho cíle a realizace	57
9.2 Vyhodnocení projektu „Pestrý svět“	75
10. Dotazník pro rodiče dětí ze zemí mimo ČR	76
10.1 Výsledky dotazníkového šetření u rodičů cizinců	77
11. Rozhovory s učitelkami vybrané mateřské školy	81
11.1 Rozhovory s jednotlivými učitelkami	81
11.2 Vyhodnocení rozhovorů	91
12. Shrnutí výsledků a diskuse	92
13. Závěr	95
Použitá literatura	99
Přílohy	

Anotace

Diplomová práce se zabývá dětmi jiné národnosti v mateřské škole.

Teoretická část vychází z odborné literatury, definuje pojmy spjaté s multikulturní a interkulturní výchovou, analyzuje několik významně odlišných kultur, poskytuje informace o počtu dětí cizinců v mateřských školách v ČR.

V praktické části mapuje situaci na jednom pražském obvodu podle složení a počtu dětí jiných národností. Přináší výsledky z realizace projektu zaměřující se na rozvoj multikulturního a interkulturního cítění dětí předškolního věku. Seznamuje s názory učitelek mateřské školy a rodičů dětí jiné národnosti na předškolní vzdělávání ve vybrané mateřské škole.

Klíčová slova – předškolní vzdělávání, multikulturní výchova, interkulturní výchova, adaptace, cizinec, spolupráce rodiny a školy, projekt.

Annotation

The diploma paper is engaged in children of different nationality in kindergarten.

The theoretical part goes from expert literature, defines the concepts adherent to multicultural and intercultural upbringing, analyses several deferent cultures, gives information about the number of children of differ nationality in kindergartens in the Czech Republic.

Them diploma paper describes the situation in one from the Prague districts according a structure and a number of children of the different nationality in the practical part. This part brings results from the special project "The Multifarious World" which targets the development of multicultural and intercultural feeling of children of preschool ages. The project inform about opinions of teachers of the kindergarten and parents of children of different nationality too.

Key words – preschool education, multicultural upbringing, intercultural upbringing, adaptation, foreigner, family and school cooperation, project.

Úvod a cíle

Evropa je v posledních letech bezprostředně konfrontována s dynamickým nárůstem přistěhovalců a s nejméně očekávanými důsledky mezinárodní migrace. Jedním z přirozených důsledků migrace je i požadavek integrace cizinců a rozvoj vztahů mezi komunitami v cílové zemi. V poslední době se v některých státech Evropské unie začínají výrazně projevovat nekoncepční přístupy vlád v řešení problematiky masové migrace a začleňování přistěhovalců do společnosti. Konkrétním příkladem mohou být masové nepokoje přistěhovalců zejména z muslimských zemí na předměstích Paříže z roku 2007, kdy se naplno projevila skutečnost, že tato skupina obyvatel stojí zcela mimo společnost, nemá stejný přístup ke vzdělání, práci a sociálním programům, jako má většinové „původní“ obyvatelstvo.

Nová imigrační situace ČR a skutečnost, že část cizinců se na území v mezidobí dlouhodobě nebo trvale usadila, postavily českou společnost koncem devadesátých let před úkol řešit otázky spojené s právním postavením cizinců a vytvořit konkrétní podmínky pro jejich integraci ve všech oblastech života, neboť před rokem 1989 tato problematika vzhledem k mezinárodní izolovanosti ČSSR neexistovala.

V době počátku války v Jugoslávii v roce 1991 jsem studovala střední školu a s cizinci jsem do kontaktu nepřicházela. To se změnilo v roce 1994, když jsem začala pracovat jako učitelka mateřské školy v Praze v Nových Butovicích. Tato čtvrť se v té době stávala náhradním domovem pro mnoho rodin cizinců a velmi často právě ze zemí bývalé Jugoslávie. Seznamovala jsem se v té době s rozrůstající skupinou srbských a chorvatských přistěhovalců a začala si uvědomovat své postoje k cizincům ve své zemi. Pamatuji si na pocit soucitu a možná i lítosti k rodinám a především k dětem, které přišly do cizí země a zanechaly své blízké v zemích zmítaných válkou. Jejich první snahou bylo zařadit své děti do školního systému naší země a prioritou se pro ně stalo odstraňování jazykové bariéry. Imigranti velmi oceňovali vstřícnost ředitelky mateřské školy při přijímání jejich dětí do předškolních zařízení. Přestože

nárůst počtu dětí cizinců v mateřských školách dynamicky roste, (ve školním roce 1996-97 bylo ve třídě, kde jsem působila, z 21 zapsaných dětí 8 cizinců) na tuto realitu nebyl personálně, metodicky ani organizačně systém předškolního vzdělávání dostatečně připraven. Vzhledem k tomu, že je téma přistěhovalectví do České republiky, a to ať už řízené či spontánní, stále vysoce aktuálním společenským problémem, zajímá mě, zda a jak se přístup k cizincům především v oblasti předškolního vzdělávání změnil. Zda výchova a vzdělávání cizinců byla začleněna jako součást nedávné reformy školství či zda bude nutné této oblasti dále věnovat zvýšenou pozornost a dotvářet systém předškolního vzdělávání s přihlédnutím k multikulturním a interkulturním požadavkům a výzvám současné doby.

Cílem mé diplomové práce v teoretické části je vymezit základní pojmy vztahující se k dané problematice, které jsou tohoto času nejednotné. Stručně analyzovat několik významně odlišných kultur, jejichž příslušníci žijí v České republice, přičemž vycházím z odborné literatury i vlastních poznatků na základě poznávání jiné kultury v soukromém i pracovním životě. Zjistit počet dětí cizinců v mateřských školách v ČR v časové ose. V praktické části zjistit situaci na jednom pražském obvodu a získané informace uspořádat podle složení a počtu dětí jiných národností v jednotlivých mateřských školách. Vytvořit vlastní projekt k interkulturní a multikulturní výchově vhodný pro aplikaci v mateřských školách (MŠ), zrealizovat jej a vyhodnotit ve zvolené mateřské škole. Dotazníkem zjistit u rodičů jiných národností pohled na předškolní vzdělávání jejich dětí. Zjistit názory učitelek mateřských škol na adaptaci a začlenění dětí jiné národnosti a na spolupráci s jejich rodiči. Svá zjištění shrnout v závěru diplomové práce.

I. Teoretická část

1. Úvod do problematiky

Problematika migrace a azylu je aktuálním fenoménem mezinárodního významu, který má poměrně zásadní vliv na nejrůznější oblasti společenského, hospodářského a politického života cílové země. Tyto dopady mohou být jak negativního charakteru (v souvislosti s bezpečnostními riziky, nárůstem kriminality, distribucí drog, šířením nebezpečných chorob apod.), tak mohou mít i pozitivní přínos (kulturní obohacování, přísun potřebné pracovní síly, řešení nepříznivého společensko ekonomického vývoje poznamenaného stárnutím populace apod.).

Problém soužití lidí, kteří pocházejí z různých kultur a prostředí, případně i hovoří různými jazyky, se objevil už v pozdní antice ve velkých městech s množstvím přistěhovalců. Řešil se spontánně vznikem zjednodušené řečtiny a později latiny jako společného komunikačního jazyka (*lingua franca*) a rozdělením měst na různé čtvrti, často podle kultury nebo náboženství jejich obyvatel. Ve středověkých převážně zemědělských společnostech nedělala jazyková a kulturní pluralita velké problémy, leda právě ve městech. To se radikálně změnilo v průběhu novověku, a to zejména z těchto důvodů:

- postupující centralizace států a růst centrální moci,
- vznik státní byrokracie, která musí jednat s každým občanem přímo,
- vznik průmyslu a masová migrace obyvatel do měst,
- snaha o řešení politických problémů zejména parlamentní diskusí, která vyžaduje jazykovou komunikaci,
- vznik veřejného mínění, masových médií a volebních kampaní, které se ovšem odehrávají v určitém jazyce,
- masový pohyb obyvatel z chudých do bohatších zemí.

(Eriksen, T. H., 2007)

Přístup jednotlivých komunit k nově příchozím nebo k těm, kteří o příchod usilovali, měl v daleké historii i dnes mnoho společného, protože společnosti se vždy snažily kontrolovat příliv cizinců. V souvislosti s novodobou migrací přes hranice států i kontinentů, která je označována za největší od dob stěhování národů ve 4. – 6. století našeho letopočtu, se ve značné míře mění struktura společnosti z relativně monokulturní na multikulturní. (Novotná, M., Kremličková, M., 1997)

Je zřejmé, že na současnou dynamiku mezinárodní migrace je třeba reagovat snahou využít co nejlépe její potenciál a zároveň minimalizovat její negativa. Jedním ze způsobů, jak efektivně omezovat obtíže spojené s přílivem přistěhovalců je zastavit migraci nelegální. To jde, dle mého názoru, kontrolou a řízením, pomocí zavádění programů legální migrace.

1.1 Objasnění pojmů

V dnešní době je terminologie významu slova multikulturní a interkulturní nejednotná. Pojmy jsou často směřovány a rozdíly nejednotně definovány. To potvrzuje i skutečnost, že termín interkulturní není obsažen v encyklopedii Diderot ani v pátém vydání Slovníku cizích slov. Dokonce ani Pedagogický slovník nerozlišuje výraz interkulturní a multikulturní výchova a odkazuje pouze na výklad multikulturní výchova podle J. Průchy (2001). „Multikulturní výchova usiluje o to vytvářet prostřednictvím vzdělávacích programů způsobilost lidí chápat a respektovat i jiné kultury než svou vlastní, eliminovat nebo oslabovat etnické či rasové předsudky. Má značný praktický význam vzhledem k vytváření postojů vůči imigrantům, příslušníkům jiných národů, kultur, ras apod.“ (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 2003, s. 129)

Pojem interkulturní výchova považuje Průcha (2001) po vzoru některých zahraničních odborníků v oblasti edukace za synonymum k pojmu multikulturní.

Dana Potočková (In Šišková, T., 1998) vidí rozlišení významu slova na základě postoje majoritní společnosti k přítomným menšinám. Rozlišuje společnost s multikulturním a interkulturním charakterem. Multikulturní společnost je tvořena přítomností různých etnických, sociálních a náboženských skupin. Menšiny v multikulturní společnosti jsou spíše pasivně tolerovány než ceněny a rovnoprávně akceptovány. Více než o interaktivní komunikaci a vzájemné předávání zkušeností se zde hovoří o asimilaci a integraci podle měřítek majoritní skupiny. Interkulturní společnost naproti tomu aktivně podporuje vzájemné vztahy mezi majoritou a minoritními skupinami. Základními stavebními kameny interkulturní společnosti je respekt k odlišnostem, vzájemná tolerance, rovnost příležitostí, konstruktivní řešení konfliktů a aktivní úsilí o vyvarování se negativních předsudků a stereotypů.

Podobně rozdíl ve významech multikulturalita a interkulturalita popisuje i Soňa Koťátková (2008, s. 160): „Multikulturalita vyjadřuje situaci koexistence různých sociokulturních skupin, které se vyskytují vedle sebe nebo jedna uvnitř druhé. Interkulturalita vyjadřuje dynamickou výměnu kulturních znaků mezi kulturami, charakterizovanou oboustranným přijímáním a poskytováním, s výrazným rysem pro porozumění odlišnostem a pro hledání vzájemnosti postavené na základních lidských principech.“

Ch. Taylor (2004) popisuje multikulturní přístup k cizincům jako opak praktik necitlivé asimilace ras, etnik, přistěhovalců. Multikulturní společnost chápe jako společnost, která se vyznačuje kulturní rozmanitostí, pluralitou. Různé kultury žijí vedle sebe, nikoli izolovaně, ale ve vzájemné interakci a komunikaci, v nichž může docházet ke spolupráci, k dialogu a k určitým vzájemným vlivům či vzájemnému kulturnímu obohacení. Ideál multikulturalismu je oslavou kulturní rozmanitosti, například jazykové nebo náboženské. Interkulturní výchovu spatřuje v podpoře k toleranci a ve schopnosti vzájemného porozumění s odmítáním etnocentrického myšlení. Zdůrazňuje důležitost mateřského jazyka pro psychosociální a kognitivní rozvoj dětí imigrantů a podporuje dvojjazyčné vzdělávání.

Na základě svého vnímání termínu multikulturní a interkulturní jsem se rozhodla ve své práci používat významy těchto slov odděleně a to multikulturní tam, kde půjde o získávání informací a seznamování se s fakty, které se týkají jednotlivých kulturních oblastí, a interkulturní v souvislosti vzájemného vnímání a přijímání, vžívání se, respektování a spolupráce lidí různých etnik a národností.

V souvislosti se zvoleným tématem se setkáváme s dalšími pojmy. Dále předkládám výčet a definice termínů, jak je vysvětluje všeobecná encyklopedie Diderot (1999):

Migrace - přesun jednotlivců i skupin v prostoru, který je spolu s porodností a úmrtností klíčovým prvkem v procesu populačního vývoje a výrazně ovlivňuje společenské a kulturní změny obyvatel na všech úrovních. S ekonomickým rozvojem se intenzita migrace neustále zvyšuje.

Imigrace - změna místa pobytu směrem do regionu.

Imigrant - osoba, přicházející do země za účelem pobytu dlouhodobějšího charakteru.

Cizinec - osoba bez státního občanství daného státu. Podle cizineckého zákona se cizincem rozumí fyzická osoba, která není státním občanem České republiky včetně občana Evropské unie.

Adaptace - přizpůsobení se skupiny (etnika) změněným podmínkám, aniž se (na rozdíl od asimilace) zásadně mění podstata a způsob života (kultura, sociální vztahy, jazyk).

Integrace - proces postupného začleňování imigrantů do struktur a vazeb společnosti domácího obyvatelstva. Osvojují si zvyky a pravidla většiny a zároveň s tím je většina přijímá jako plnoprávné členy s vlastní identitou.

Asimilace - proces postupného splývání kulturních, sociálních, etnických a jiných skupin, v němž jedna ze skupin ztrácí své jazykové, specifické kulturní a sociální rysy a přejímá rysy druhé skupiny. Proces asimilace vrcholí formálním zánikem určité skupiny. V podmínkách národnostního, náboženského a jiného útlaku má asimilace násilný charakter.

Rasismus - soubor nevědeckých koncepcí, vycházejících z předpokladu o fyzické a duševní nerovnosti a nerovnocennosti lidských plemen (ras) a o rozhodujícím vlivu rasových odlišností na dějiny a kulturu lidské společnosti.

Xenofobie - je odborný sociologický termín, který v doslovném překladu znamená strach z cizinců. Obecně se slovo používá k označení mezilidské nesnášenlivosti a předsudků vůči lidem z jiné země, či při nedostatku úcty k jejich tradicím a rozdílné kultuře.

1.2 Důvody imigrace

Migraci, jako společenský jev, lze zkoumat z několika rovin i z různých úhlů pohledu. Základním hlediskem je dělení na migraci dobrovolnou a vynucenou, i když mnohdy nelze mezi těmito dvěma náhledy stanovit pevnou dělící hranici, neboť v řadě případů, zvláště u migrace za prací, dobrovolná migrace splývá s kategorií migrace vynucené. Pod pojem migrace dobrovolné můžeme podřadit zejména ty případy, kdy lidé opouštějí svoji vlast za účelem studia, sjednocení rodiny, zaměstnání či z jiných důvodů osobního charakteru. Vynucená migrace je vyjádřením snahy vyhnout se pronásledování, represi, ozbrojeným konfliktům, přírodním či jiným katastrofám nebo jiným situacím, jež představují ohrožení života, svobody a živobytí jednotlivce.

Převažující příčiny migrace lze v současném světě spatřovat zejména v rozdílech v bohatství mezi jednotlivými světadíly, v síle ekonomik jednotlivých zemí a úrovni ekonomického rozvoje a v životní úrovni jejich obyvatel. Při sledování migrace nelze mít na zřeteli jen jevy migraci vyvolávající, ale i faktory

migraci umožňující nebo jí napomáhající. Svět tedy byl, je i v blízké budoucnosti bude konfrontován s pozitivními i negativními faktory vyvěrajícími z mezinárodní migrace, jež bezesporu představuje jednu z globálních výzev lidstva.

V zásadě existují dva důvody imigrace. Tím hlavním jsou ekonomické důvody. Mnoho obyvatel chudých zemí, které sousedí s těmi bohatými, opouští svoji zemi s vidinou zbohatnutí a dosažení lepší životní úrovně či vzdělání. Přistěhovalců, kteří se stěhují do rozvinutých zemí právě kvůli tomuto důvodu, je nejvíce, počítají se na miliony. Asi nejznámějším příkladem jsou Spojené státy americké, země, která vznikla právě díky přistěhovalcům v 19. a 20. století. Ekonomičtí přistěhovalci se snaží o integraci do majoritní společnosti, ale ta je přesto složitá. U nás se jedná především o cizince z Asie a Ukrajiny. Ale v dnešní době již neopomenutelně přichází řada cizinců, kteří v České republice zastávají vedoucí a řídicí funkce nadnárodních společností. U nich sice není nebezpečí problémové ekonomické situace, ale i oni se mohou setkat s projevy xenofobie či rasismu.

Druhý důvod imigrace je politický. V zemích, kde probíhá již nějakou dobu ozbrojený konflikt, se mnoho místních obyvatel rozhodne pro opuštění svých domovů, útočiště hledají v jiných zemích. Příkladem těchto zemí mohou být území palestinské autonomie, Pákistán, Súdán a některé další země. Do ČR přicházeli lidé z válkou zmítané bývalé Jugoslávie nebo z Čečenska. Mírnější variantou výše zmíněného jsou imigranti pocházející ze zemí, kde jsou perzekuováni, a to buď kvůli rase, původu či svému přesvědčení.

Jak jsem mohla osobně sledovat příchod skupiny cizinců pramenící z konfliktu na Balkáně do ČR, přicházeli zejména vzdělaní a majetnější lidé. Domnívám se, že to pramení z důvěry ve vlastní schopnosti obstát v nových podmínkách cizí země. Z rozhovorů s členy rodin vím, že neočekávali pomoc v ekonomické oblasti, ale soustředili se na začlenění svých dětí do vzdělávacího systému, a to i do nepovinného předškolního vzdělávání.

Oproti mé zkušenosti však imigranti většinou pocházejí ze zemí s nižší životní úrovní a z odlišného kulturního prostředí. Po jejich příchodu do cílové země tak ti, co nejsou schopni se přizpůsobit, vytvářejí svojí vlastní enklávu s kulturním prostředím své staré země; vznikají tak ghetta. Přistěhovalci se v nich cítí odtržení od majoritní společnosti. Nejznámějším případem u nás je tržnice SAPA v Praze Libuši, kde si vietnamská komunita vytvořila prakticky vlastní město ve městě, a to včetně mateřských škol.

1.3 Současná situace

Slovo multikulturalismus se poprvé objevilo ve Švýcarsku v roce 1957, jako vyjádření charakteristiky národa, který je politicky jednotný, ačkoliv je kulturně velmi rozdílný. Podobná myšlenka vznikla v 60. letech v Kanadě, kde šlo o politické sjednocení frankofonního a anglofonního obyvatelstva. Od 70. let 20. století se problém rozmanitých kultur přenesl i do Evropy, jednak migrací obyvatel bývalých kolonií do „mateřských zemí“ (zejména Anglie, Francie, Nizozemsko), jednak organizovanou migrací dělníků do bohatých evropských zemí. Když se ukázalo, že tito lidé se většinou do své vlasti nevrátí, mohly se tyto země pokusit příchodí pracovníky asimilovat, tj. přimět k přijetí většinového jazyka a kultury podle vzoru amerického „melting pot“ (česky „tavící hrnec“, kde se různé složky slévají do jediného národa). Tato plná integrace a asimilace se v USA dařila, dokud tam přistěhovalci přicházeli jednotlivě a zcela z vlastního rozhodnutí. S masovou imigrací z latinské Ameriky však v posledních letech také naráží na své meze. Přistěhovalci si zachovávají svůj jazyk a vytvářejí oddělené subkultury, mají vlastní televizní stanice apod. V Evropě konce 20. století už tato cesta nebyla možná, a tak jednotlivé země hledaly řešení v multikulturní politice a výchově (lidově „multi-kulti“). Ta byla např. v Německu, v Nizozemsku nebo ve Skandinávii velmi volná, kdežto Francie nebo Švýcarsko vždy vyžadovaly od příchodích větší míru občanského přizpůsobení. (www.encyklopedie.seznam.cz)

U nás s přistěhovalci nemáme dlouhodobou zkušenost. Do roku 1989 k nám cizinci přicházeli většinou za studiem a získáním praxe. Příchod cizinců byl sledován a regulován. Až po roce 1989 do České republiky začali proudit cizinci ve větším množství, a to mnohdy bez potřebných dokladů a povolení.

Počet cizinců přicházejících do České republiky se postupně zvyšuje. Český statistický úřad (ČSÚ) uvádí, že v roce 1993 na území legálně pobývalo necelých 78 tisíc cizinců, v roce 2004 to již bylo více jak čtvrt milionu cizinců. (www.csu.cz)

Skupinu menšin žijících v ČR můžeme rozlišovat na menšinu stabilní, která je trvale usazena ve státě, udržuje kulturu, jazyk a jiné zvyklosti, které ji vymezují. Je dobře integrovaná, žije ve dvojjazyčném jazykovém prostředí, má vlastní rozvinutou kulturní činnost, případně i školy. Lze říci, že podmínky rozvoje dětí mají standardní charakter. Problém může nastat u stabilní skupiny, pokud je jejich sociální integrace narušena a žijí v segregaci, čímž narůstají obtíže v komunikaci dané nedostatečnou jazykovou vybaveností. Pokud nedojde k odstraňování těchto nežádoucích důsledků podpůrnými mechanismy, např. docházkou do mateřské školy, může to pro děti znamenat problémy již v počátku povinné školní docházky. Též jiné pořadí hodnot může ohrožovat optimální výchovně vzdělávací proces u dětí. Záleží na přístupu rodin ke vzdělání a schopnost přijmout český systém vzdělávání a mnohdy se i vyrovnat s postoji, názory a předsudky, které, pokud jsou negativního rázu, ovlivňují neblaze edukační proces u dětí.

Druhou skupinu menšin tvoří tzv. dynamická menšina. Můžeme ji prezentovat jako různorodá společenství přicházející do hostitelské země bez jasné perspektivy se usídlit natrvalo. Ze své vlasti odchází před perzekucí, diskriminací, válečným konfliktem nebo z ekonomických důvodů. Situace této skupiny je složitá. Potýká se nejen s jazykovou bariérou, ale i s přerušením pracovního uplatnění a mnohdy se rodiny vyrovnávají s předchozí životní historií v původní zemi. (Novotná, M., Kremličková, M., 1997)

U obou skupin je pro optimální zařazení do společnosti, a u dětí i do vzdělávacího systému, které navíc ovlivňuje i věk dítěte a jeho případné již nabyté vzdělání v původní zemi, důležité, aby se ze strany lidí z majoritní skupiny nesetkávaly s projevy rasismu, xenofobie, které zvláště u dětí brzdí a znesnadňují jim vzdělávací cestu. K tomu by mohla přispět i multikulturní a interkulturní výchova v mateřských i základních školách. Bohužel výsledky multikulturní výchovy nejsou zatím odborně analyzovány a kvalitně vyhodnoceny a často jde o okrajovou záležitost ve výchovně vzdělávacím programu škol. Pro učitele je těžké získat zpětnou vazbu, zda provádí multikulturní a interkulturní výchovu účelně a vhodně a splňují reálné výsledky.

1.4 Snahy o politické řešení

Problém soužití různých kultur ve společném státě v moderní společnosti představuje velmi citlivou otázku. I snahy o řešení prostřednictvím požadavku na vzájemnou toleranci ovšem předpokládají, že se jejich členové dokáží navzájem aspoň domluvit. K tomu není třeba plná asimilace, tj. přijetí většinové kultury, ale přinejmenším vzájemné občanské uznání a znalost společného jazyka. Zkušenost navíc ukazuje, že příliš malá míra integrace menšiny znevýhodňuje (například pokud nemluví většinovým jazykem a shánějí zaměstnání), vede ke vzniku ghett (obvykle spjatých s vysokou mírou kriminality) a vyvolává nebezpečná napětí.

V zásadě dnešní snahy o soužití minorit s majoritní skupinou obyvatel mohou probíhat dvěma odlišnými způsoby. O multikulturním soužití hovoříme, pokud minorita má velkou snahu si ponechat původní zvyklosti, odlišnosti a kulturu. Od majoritní skupiny očekává a vyžaduje toleranci a respekt. Jedná se o model fungování obou společností vedle sebe. V interkulturním soužití se minorita snaží pozvolně vžít se do majoritní společnosti. Snaží se v nové společnosti integrovat, pochopit její kulturní vzorce a normy. Svě tradice ze své původní země často potlačuje či je aplikuje jen v kruhu rodinném. (Kořátková, S., 2008)

Hledání rovnováhy mezi právem imigrantů na vlastní kulturu a udržení občanského míru a sociální stability celé společnosti se v různých částech světa ubírá různým směrem. Problémy, včetně přistěhovaleckého násilí, však zasáhly jak země preferující model založený na formálním nerozlišování obyvatel podle původu, tak země kladoucí důraz na podporu menšinových identit.

Mezi přistěhovalci často vznikají hnutí, která se ostře vymezují proti hodnotám hostitelské země. Na druhé straně vznikají hnutí domácích obyvatel zaměřená na záchranu ohrožené domácí kultury před přistěhovalci, která označují jejich oponenti jako xenofobní.

I česká společnost vlivem přílivu nových imigrantů stojí před řešením této problematické otázky přístupu k minoritám. Domnívám se, že správně zvolená interkulturní i multikulturní výchova již v předškolním vzdělávání může být nápomocna řešit a především předcházet některým nepříjemným situacím vzniklých z nepochopení, nepochopení a neznalosti minoritních i majoritních potřeb, protože u dětí do 3 – 4 let se nesetkáváme s předsudky (Nakonečný, M., 1997), avšak ve věku 4 – 7 let si stále více uvědomují odlišnosti jiného etnika.(Fontana, D., 2003)

Důležitost vidím i ve spolupráci školy a rodin cizinců s dětmi, neboť jak uvádí D. Fontana (1995), ukázalo se, že rodiny z různého etnického zázemí jsou v době, kdy mají malé děti, vzájemně nejslučitelnější. Důvodem je bezprostřední chování bez předsudků malých dětí i pro citlivost a altruistické vlastnosti rodin s předškolními dětmi. (In Koťátková, S., 2008) Navíc dítě předškolního věku je plně vázáno na názory dospělých autorit. V sociálním kontextu se dítě učí určitému řádu světa a také normám a v této souvislosti má poznání řádu a norem regulující chování vliv na určování, co je zakázané a naopak přípustné. (Vágnerová, M., 2003)

Vláda České republiky v této souvislosti přijala dva strategické dokumenty zpracované ministerstvem vnitra (MV) – „Zásady koncepce integrace cizinců na

území ČR" a „Koncepti integrace cizinců na území ČR“, které specifikovaly východiska a cíle politiky integrace cizinců a rozvoje vztahů mezi komunitami včetně opatření na podporu integrace cizinců v praxi.

Přijetím obou dokumentů se ČR již v letech 1999 - 2000 přihlásila k aplikaci doporučení Rady Evropy a ke sjednocujícímu postoji členských zemí Evropské unie v dané oblasti a k zajištění potřebné míry ochrany práv dlouhodobě a legálně usazených cizinců v souladu s jejich objektivními potřebami, mezinárodními požadavky a možnostmi ČR. (www.mvcr.cz)

Do realizace Koncepce integrace cizinců na území ČR jsou aktivně zapojena ministerstva práce a sociálních věcí, vnitra, školství, mládeže a tělovýchovy, průmyslu a obchodu, kultury, pro místní rozvoj, zdravotnictví a financí a další státní a nevládní organizace a instituce. Podle mého názoru hraje část věnovaná oblasti školství klíčovou úlohu, neboť je zcela zásadní seznamovat a zapojovat do naší společnosti především děti předškolního a školního věku. Protože v tomto období začínají děti snadno přijímat stereotypy a předsudky vyslovované v rodině a společnosti. (Průcha, J., 2001)

Mezi hlavní cíle Koncepce integrace cizinců na území ČR patří zejména uplatňování principu rovného přístupu a rovné příležitosti pro cizince (zejména ve vztahu k jejich právnímu postavení a ochraně, zaměstnávání a podnikání, bydlení, kultuře, náboženství a jazyku, vzdělávání, zdravotní péči a účasti na veřejném a politickém životě v ČR, včetně veřejné ochrany cizinců před diskriminací).

V současné době se situace cizinců u nás zhoršila vlivem světové ekonomické krize a cizinci přicházející z ekonomicky méně vyspělých zemí, kteří do Čech přišli za prací, se ocitají v těžko řešitelné situaci. Tyto osoby se dostávají do situace hmotné nouze, kdy se pohybují na hranici legality. Tímto vývojem jsou nejen ohroženi cizinci samotní (vyšší pravděpodobnost zneužití k nucené práci, obchodu s lidmi), ale dopady se projevují i na bezpečnostní situaci země. To jistě povede k opatřením v podobě omezení přílivu nových imigrantů, ale bude

nutné řešit v nejbližších měsících situaci i u stávajících cizinců. (Adamičková, N., Königová, M., 2009)

2. Analýza významně odlišných kultur, jejichž příslušníci žijí v ČR

2.1 Vietnamci

Vietnamský národ je typický svým lidovým charakterem a hrdostí na svou statečnost. Velmi blízko historickým dobám mnohdy zůstávají současné rodinné vztahy, které jsou velmi těsné i mezi vzdálenějšími příbuznými, jak uvádí J. Kocourek. Rodičům se musí prokazovat úcta. Na druhou stranu se musí starší starat o „níže“ postavené. Hlavní postavení v rodině mají muži. V současné době však i ženy zastávají vysoké pozice ve vedoucích funkcích. (In Šišková, T., 2001)

Pravidla slušného chování učí neztěžovat situaci svým blízkým a známým stížnostmi na vlastní problémy. Na veřejnosti se každý má chovat tak, aby nevyšel najevo konflikt. Vietnamci nedávají druhému najevo, že se zmýlil. Přímé veřejné upozornění na nedostatky druhého není považováno za upřímnost, ale za neslušnost. Šetrně řešit problémy nepřímou cestou, diskutovat tak, aby druzí neztratili tvář, patří k tradici vietnamského slušného chování. Přímý pohled do očí může vyjadřovat domýšlivost. Hádky a hlasité diskuse zaměřené na dosažení vlastních cílů jsou pro Vietnamce u nás z počátku nepochopitelné.

Další hodnotou pro Vietnamce je vzdělání. Učitel je vážený člověk. Rodiny mnohdy za vzdělání alespoň jednoho svého dítěte utratí veškeré našetřené prostředky.

Vietnamské chování se od našeho často liší a může být příčinou nedorozumění. Příkladem je vnímání úsměvu na tváři Vietnamců. Úsměv má v Asii, kromě pro nás tradičního významu, pocitu radosti, humoru a veselosti, několik dalších významů. V kontextu nepříjemné situace chce mluvčí zmírnit fakt, že obtěžuje

svými problémy. Nebo vyjadřuje omluvu, že dotyčný nerozumí projevu mluvčího. Kromě úsměvu existují další odlišnosti v chování. Vietnamci na nás většinou vnímají ochlupení a bledou pleť. Ačkoli mají Evropané většinou různou výšku i barvu vlasů, jsou pro Vietnamce (resp. Asiaty) na první pohled stejně nerozeznatelní jako oni pro nás.

Citové a milenecké projevy na veřejnosti jsou ve Vietnamu nepřipustné. Dotyk či pohlazení po vlasech je výsadou rodičů, kteří hladí své děti. Jinak se pohlazení považuje za projev přílišné sebedůvěry. Vietnamské dívky si velmi cení svých vlasů.

Při podání rukou druhá ruka přikryje a stiskne obě první podávané ruce. Chce-li vás někdo přivolat, otočí ruku hřbetem nahoru a začne pokyvovat rukou v zápěstí. U nás toto gesto spíše vyjadřuje odhánění.

Smrkání do kapesníků je ve Vietnamu považováno za nevhodné a směšné.

Jedním z projevů dobrého vychování je být slušně a čistě oblečen.

Každý je zvyklý každého ihned pohostit. Mlaskání a říhání u jídla je bráno jako projev spokojenosti a pochvaly hostiteli. Drobky z jídla se nechávají spadnout na zem. I když platí určitá omezení, není požívání psiho masa nic nezvyklého. Pamatuji si, jak mě dívky po návratu z prázdnin u babičky ve Vietnamu přivedly do rozpaků vyprávěním o konzumaci „Bóbika“.

I Vietnamci, kteří žijí v české republice, dodržují některé tradice ze své země. Velkou péči dávají přípravě jídla. Oběd trvá dlouho a řeší se během něj otázky domácnosti, obchodu, vzdělání dítěte apod.

Pevnou tradicí je uctívání předků. V každé domácnosti najdeme oltář s tradiční výzdobou s klasickými atributy, mezi něž patří ovoce, vonné tyčinky, fotografie předků a blízkých členů rodiny.

Rodiče vedou dítě k tomu, aby mělo ve vážnosti svou vlast, aby jí zůstávalo věrno.

Nejvýznamnějším svátkem roku jsou oslavy nového roku, které Vietnamci nazývají Tet. Oslavy většinou přicházejí na přelomu ledna a února podle lunárního kalendáře. Během těchto svátků se Vietnamci navštěvují, obdarovávají a hostí.

Organizovaně do Československa začali přijíždět Vietnamci v 50. letech 20. století po navázání diplomatických vztahů mezi ČSR a VDR. J. Kocourek udává, že důvodem bylo vyškolení vietnamských pracovníků pro průmysl. V 80. letech některé československé podniky pociťovaly nedostatek pracovních sil. Dělnické pozice zaujali pracovníci ze zahraničí. V Československu již bylo asi 30 tisíc vietnamských občanů. Od devadesátých let do České republiky přijíždějí Vietnamci z jiných důvodů než za studiem a odbornou praxí. Přijíždějí většinou na období kolem pěti let i s rodinami a příbuznými. Bez ohledu na své vzdělání se většinou živí obchodní činností v podmínkách našeho tržního hospodářství. Obchodování na vietnamských tržnicích a velkoobchodech v Česku se řídí asijskými zásadami. (In Šišková, T., 2001)

Vietnamci v ČR žijí většinou v uzavřené komunitě. Způsobuje to nejen kulturní šok a jazyková bariéra, ale i zastupování při jednání s úřady zástupcem komunity.

2.2 Ukrajinci

Podle B. Zylinskyho a R. Kočíka základní hodnotový systém Ukrajinců nevykazuje výraznější rozdíly od našeho. Obecně je vyšší míra religiozity a národní hrdosti, která může přecházet až v nekritičnost a idealizaci vlastního národního celku. Udržované zvyky a tradice většinou souvisejí s významnými církevními svátky a výročními dny osobností národní minulosti.

Přítomnost Ukrajinců v Čechách je zřetelná již v 16. a 17. století. Ve větším počtu přicházeli však až koncem 19. století. V první polovině 20. století poskytoval Československý stát velkou finanční podporu Ukrajincům a to vedlo i k vzniku několika vysokých ukrajinských škol v ČSR. Osvobození Rudou armádou v roce 1945 znamenalo bezprostřední ohrožení pro většinu ukrajinských občanů v Čechách. Stovky jich byly deportovány do trestních táborů v SSSR. Málokdo se vrátil. (In Šišková, T., 2001)

Současnou situaci Ukrajinců v ČR lze rozdělit na dvě části. První je tradiční skupina Ukrajinců, kteří vlastní české občanství a žijí v Čechách řadu desítek let. Druhá skupina jsou Ukrajinci, kteří přišli do Česka pracovat či podnikat na pracovní povolení, především pro tristní socioekonomickou situaci na Ukrajině. V roce 1993 pracovalo v ČR legálně 2827 Ukrajinců, o tři roky později to bylo již 50 000. (www.csu.cz)

Podle informací z médií nemalá část přichází do ČR bez příslušných povolení a následně usiluje o legalizaci pobytu a práci. Někteří přicházejí bez rodin, které zůstávají na Ukrajině a žijí z finanční podpory, kterou jim z Čech posílají, často sníženou o nemalou částku odvedenou zprostředkovatelům zaměstnání v ČR.

Většina ukrajinských pracovníků má středoškolské vzdělání. Ale vykonává u nás práci v oblasti stavebnictví a komunálních služeb. Vlivem velkého počtu ukrajinských občanů u nás vzniká často obava z nárůstu kriminality. Množství Čechů se domnívá, že dělníci z Ukrajiny berou našim lidem práci, protože jsou ochotni pracovat za mnohem menší finanční ohodnocení a v horších pracovních podmínkách. Neznalost cizích jazyků, chudý kulturní život, minimální využití organizací vede k separaci imigrační komunity. Z nárůstu počtu dětí s ukrajinskou národností v českých školách a dalších signálů lze usuzovat, že přibývá ukrajinských rodin, které se chtějí v ČR trvale usadit.

Domnívám se, že s aktuálním vývojem světové ekonomiky, která se propadá do recese vlivem finanční krize, bude docházet k nárůstu počtu nezaměstnaných osob. V prvé řadě se tato situace dotkne oblasti stavebnictví. Právě zde je podíl

ukrajinských pracovníků největší. Důsledkem toho může být, že v následujících letech bude klesat počet ukrajinské komunity v ČR. Projeví se i skutečnost, že polovina Ukrajinců má v ČR povolení k pobytu na dobu určitou.

2.3 Rusové

Rusové vždy patřili k hrdému národu s bohatou kulturou. Dnes je mnohdy na Rusy pohlíženo jako na národ, který často propadá alkoholu a potřebuje autoritativní vedení. Převážná část Rusů je pravoslavného vyznání.

Důvody k emigraci jsou spjaté s ekonomicko politickou nestabilitou Ruska a obavami o vlastní bezpečí. V Čechách se soustřeďuje ruská komunita do dvou výrazných center – Prahy a Karlových Varů. Většina imigrantů z Ruska do Čech přijela s celou rodinou.

Z dotazníkového šetření Dušana Drbohlava a kol. vyplývá, že ruští respondenti nemají výraznější problémy v materiálním zajištění svých rodin. Naopak často jde o imigranty movité i velmi movité. Ruskou komunitu charakterizuje rovněž minimální zájem o účast v organizacích jak českých, tak ve vlastní komunitě. Zajímavostí je, že podle výsledků dotazování v zahraničí je v západních zemích trend u ruské menšiny zcela opačný. (In Šišková, T., 2001)

Zájem učit se cizí jazyky je pouze okrajový. Rusové spoléhají na znalost ruštiny české společnosti. To vede k tomu, že upřednostňují návštěvu kulturních akcí v ruštině. Z právního hlediska mají Rusové v Česku nejčastěji dlouhodobý pobyt.

Sleduji, že především u starší generace Čechů stále přetrvávají antipatie k Rusům jako přežívající pocit ze 60. let minulého století po invazi ruských vojsk do tehdejšího Československa. Druhým negativním prvkem české veřejnosti je novodobá éra „ruského mafiánství“. Důležitým rysem v ruské komunitě je její

rodinný charakter, existence silných sociálních vazeb, relativní izolovanost a naopak rozvinutá vnitřní komunikace.

2.4 Srbové

Se Srby, kteří přišli do ČR během války v Jugoslávii, jsem strávila v intenzivnějším vztahu několik let. Dodnes se s komunitou srbských imigrantů především v Praze setkávám a přátelím. K vytvoření představy o charakteru lidí v Srbsku přispěly společné rozhovory a znalost života srbských rodin v Praze, ale i moje návštěva v Srbsku.

Srbové byli v historii i současnosti bojovný a hrdý národ. Období mezi jednotlivými válkami nebylo nikdy dlouhé.

V srbských rodinách je zastáván model patriarchátu. Žena svému muži poskytuje péči a na oplátku je muž povinen finančně zabezpečit rodinu. Rozvody nejsou běžné jako u nás. Pokud jsou si partneři nevěrní, nehovoří se o tom ani mezi známými. Většina Srbů je pravoslavného vyznání. Srbské svátky jsou významně ovlivněny pravoslavnou církví. Největším svátkem jsou Velikonoce. Vánoční dárky si dávají na Nový rok nebo v předvečer tříkrálový. Řada Srbů je poměrně pověřivých (novorozencům váží červenou stuhu na ruku pro ochranu, nepokládají peněženku na zem, aby se nerozkutálely peníze, neobdarovávají se zapalovačem, aby nepřivolali onemocnění z kouření aj.). Častěji ve vesnicích, kde žijí lidé většinou s nižším vzděláním, věří v různé nadpřirozené jevy. Z tradičních obřadů jsou nejvýznamnější svatba a pohřeb. Zúčastňují se prakticky všichni příbuzní, známí a sousedé. Každá rodina má svého rodinného svatého patrona a v den jeho svátku v kalendáři pořádá rodinnou oslavu, kdy se sejde široký okruh přátel a příbuzných na opravdu velkolepé a drahé hostině. Není výjimkou, že se rodiny na svátky a oslavy zadlužují.

Srbové si libují v dobrém jídle a pití. Za národní jídla se dají označit pita, fazole a jehněčí na rožni. Velkou tradicí je příprava domácího alkoholu rakie.

Děti obvykle zůstávají u rodičů až do založení vlastní rodiny. Velkou hodnotou je vazba mezi kmotřencem a kmotrem. Kmotra či kmotru získává po narození prakticky každý a kmotr „kum“ pak provází kmotřence po celý život. Je obvyklé, že kmotr pomáhá s důležitými životními kroky. Svědkové na svatbě se rovněž nazývají kmotři a bývají pak často kmotry dětí páru, kterému na svatbě svědčí. Výrazným pojítkem mezi Srby je instituce sousedství. Sousedé se navzájem navštěvují, řeší společné problémy a uznávají závazek vzájemné pomoci.

Bydlení v centru měst přináší společenskou prestiž. U Srbů je silný sklon k rovnostářství, tykání je běžnější než u nás. Vykání je vysoce uctivá forma komunikace. V životě Srbů hrají velkou roli styky a známosti. Vyznávají rovněž rušný společenský večerní život, vzájemné návštěvy a telefonáty.

Každé ráno začíná obvykle pitím kávy v rodinném kruhu. Oběd mají obvykle kolem 14. hodiny a po něm následuje zhruba dvouhodinová siesta. Odpoledne je doba návštěv kavárny nebo se navzájem navštěvují i v zaměstnání. Rozšířeným zvykem je večerní korzování. Slouží nejvíce k udržování přátelských kontaktů a známostí.

Srbové vytýkají Čechům nedostatek podnikavosti, obchodního ducha a schopnosti bavit se. Na rozdíl od Čechů je pro Srby majetek znakem podnikatelského úspěchu a nijak se s ním neskrývají. Češi vnímají Srby jako příliš rozhazovačné, naopak Srbové považují Čecha za příliš šetřivé.

Ačkoli v době války v Jugoslávii, kdy do Čech přicházeli imigranti nejenom ze Srbska, ale i Chorvatska, Bosny a Hercegoviny, tedy ze znepřátelených států, v Čechách vytvářeli osobní vztahy a přátelství a navazovali podnikatelskou spolupráci. V období komunismu měli občané Jugoslávie v důsledku možnosti soukromě podnikat a širších obchodních vztahů se západní Evropou vyšší

životní standard, než tomu bylo v ČSSR. Přestože je dnes situace opačná, určitý pocit nadřazenosti u srbských imigrantů přetrvává dodnes.

3. Vzdělávání dětí cizinců

Cizinci v České republice mají v oblasti vzdělávání stejná práva a povinnosti jako občané České republiky (pokud není zákonem stanoveno jinak). Cizincům náleží právo na vzdělání podle Listiny základních práv a svobod.

K právním předpisům Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR (MŠMT ČR), jimiž se řídí vzdělávání cizinců, patří:

- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), § 20 Vzdělávání cizinců;
- Pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k zajištění kurzů českého jazyka pro azylanty čj. 21 153/2000-35

(Směrnice a organizační předpisy ve školství, 2008)

3.1 Koncepce integrace cizinců na území ČR

Přechod od jednotlivých dílčích projektů či programů integrace k systémovým opatřením v oblasti integrace cizinců v České republice je spojen se zásadami a koncepcí integrace cizinců na území České republiky, jejichž přípravou se ministerstvo vnitra systematicky zabývá od roku 1998.

Vláda České republiky schválením materiálu oficiálně přijala prvotní díl požadované odpovědnosti členských zemí Rady Evropy a členských a přidružených zemí Evropské unie za další vývoj migrace v Evropě. Zásady koncepce integrace cizinců představují základní politický, společenský instrument a organizační rámec pro zahájení a postupné budování cílené a

systematické politiky vlády České republiky v oblasti integrace cizinců a vztahů mezi komunitami. Cizinci jsou mimo jiné pokládáni za integrální a obohacující součást společnosti a za plnohodnotné partnery při budování multikulturní společnosti. Postupné vytváření všeobecného právního rámce je v materiálu považováno za nezbytný předpoklad pro zajištění ochrany a přístupu cizinců k základním lidským právům a svobodám, včetně politických, hospodářských, sociálních a kulturních práv. S tím souvisí i požadavek na vytvoření sociálně ekonomických, organizačních a administrativních podmínek pro plnohodnotnou účast cizinců na společenském životě na místní úrovni, na trhu práce, ve vztahu k bydlení, ke vzdělání, zdravotní a sociální péči, náboženství a podobně. (www.cizinci.cz)

Při přípravě koncepce hrála významnou roli analýza právního i praktického postavení a situace cizinců na území České republiky. V této souvislosti nebyly zjištěny zásadní nebo cílené projevy legislativní nebo jiné diskriminace dlouhodobě legálně usazených cizinců. Současně však (bohužel) platí, že v každodenní úřední i občanské realitě nastává řada situací, které nejsou v plném souladu s přijatými zásadami v oblasti integrace cizinců.

Koncepce definuje cílovou skupinu cizinců i obsah integrace. Přes respekt ke spontánnímu a individuálnímu charakteru průběhu integrace je preferováno právní hledisko a délka legálního pobytu cizince na území ČR. Za cílovou skupinu cizinců jsou považováni zejména dlouhodobě legálně usazení cizinci, kteří žijí na území ČR (legálně) nejméně po dobu jednoho roku. Uvedeným skupinám cizinců by měl být umožněn přímý a plnohodnotný přístup ke všem opatřením na podporu jejich integrace. Do cílové skupiny jsou vedle cizinců zahrnuti i občané České republiky s cílem zvýšit jejich vzájemnou toleranci a porozumění. Integrace je vymezena jako důsledek migrace a komplexní proces postupného začleňování nově příchozích do stávajících vazeb a struktur společnosti, který má své ekonomické, sociální, kulturní, právní a politické aspekty.

3.2 Principy vzdělávání cizinců

Principy vzdělávání cizinců v ČR definuje školský zákon č. 561/2004 Sb.

Osoby se státním příslušností jiného členského státu Evropské unie a jejich rodinní příslušníci mají přístup ke vzdělávání a školským službám za stejných podmínek jako občané České republiky. Podle novely platné od 1. ledna 2008 se ruší poplatky za poslední rok předškolní docházky dítěte, který stanovoval nárok na bezplatný poslední rok předškolní docházky pouze pro občany České republiky. Ostatní, tedy i cizinci, tento nárok neměli a rodiče dětí tedy museli za pobyt v zařízení platit. Zákon 343 též ruší zvýšenou úhradu za předškolní vzdělávání pro děti přicházející ze zemí mimo členství v EU.

Avšak osoby, které nejsou státními občany České republiky ani nepochází z členské země EU, mají přístup k předškolnímu vzdělávání, pokud doloží oprávněnost pobytu v ČR delší než 90 dnů.

Třidu příslušného ročníku mateřské školy lze zřídit, pokud se ke vzdělávání v jazyce národnostní menšiny přihlásí nejméně 8 dětí s příslušností k národnostní menšině. Při organizaci vzdělávání v jazyce národnostní menšiny přihlížejí obce, kraje, popřípadě ministerstvo k dostupnosti tohoto vzdělávání. Financování a způsob zajištění mohou dohodnout obce mezi sebou, popřípadě s krajem. Ředitel školy se souhlasem zřizovatele může stanovit ve ŠVP části vzdělávání, které budou vedeny dvojjazyčně. (Směrnice a organizační předpisy ve školství, 2008)

Tato možnost je, myslím, spíše využívána při zřizování soukromých školek, většinou s výukou anglického jazyka, ale i v již zmíněné vietnamské mateřské škole.

3.2.1 RVP a možnosti začlenění multikulturní a interkulturní výchovy

V současnosti vyvstává do popředí tzv. osobnostně orientovaný model výchovy a vzdělávání dětí. Jedná se o výchovu a vzdělávání, které je zaměřeno na dítě, jeho potřeby, zájmy a schopnosti. Úkolem školy je umožnit každému dítěti rozvinout maximálně jeho potenciál a to v takových podmínkách, které respektují jeho individualitu. Proto je důležité, aby vzdělávací činnosti v mateřské škole byly založeny na jeho přímých zážitcích, vycházely z jeho samostatné činnosti a individuální volby, z jeho zvědavosti a touhy objevovat. (RVP PV, 2004)

Cíle předškolního vzdělávání vychází z RVP PV a jsou rozděleny do pěti oblastí. Dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika, dítě a ten druhý, dítě a společnost, dítě a svět. Každá vzdělávací oblast obsahuje dílčí cíle, které pedagog vlivem vzdělávací nabídky plní a tím vede děti k osvojení jednotlivých kompetencí.

Dle mého názoru má multikulturní a interkulturní výchova v souladu s výše uvedeným vymezením pojmů v pedagogické praxi jiné použitelné roviny.

V multikulturní výchově jde zejména o poskytování informací a faktů o jiné kultuře. Je třeba pracovat s informacemi, které přirozeně vysvětlujeme podle nastalé situace dětem. Jde o představení života, zvyklostí a kultury v bývalé zemi rodiny dítěte.

Interkulturní přístup vyžaduje výměnu, přijímání a hledání vzájemnosti, porozumění a podporování vzájemných pozitivních vztahů obou stran. Důraz je kladen na kvalitu vzájemných vztahů dětí ve třídě s přijetím odlišností druhého jako součást běžného života.

Multikulturní a interkulturní výchovu vidím opodstatněnou při vytváření ŠVP a její začlenění do TVP v každé škole.

Všechny děti vyrůstající v určité etnické skupině, od raného věku získávají od svých rodičů, starších sourozenců a vrstevníků určité znalosti a postoje, jednak o kultuře své vlastní etnické skupiny, jednak o jiných kulturních skupinách. Tyto postoje mají tak hluboké zakořenění ve vědomí lidí, že je nelze jednoduchými, často formálně pojímanými způsoby, většinou ani odstranit, ani změnit. (Průcha, J., 2004)

Když navíc budeme vycházet z názoru D. Fontana (2003), že s etnickými odlišnostmi děti do tří let nemají problémy, zatímco mezi 4. – 7. rokem si již dokáží uvědomovat rozdílnosti a jsou citlivé k přijímání vzorů chování svého okolí a přejímání předsudků vůči skupinám lidí, má výchova v těchto oblastech velkou důležitost. Přesto se domnívám, že ne všechny mateřské školy na oblast multikulturní a interkulturní výchovy kladou důraz, který tato problematika v současné, a dá se předpokládat i budoucí době, bude zasluhovat.

Lze očekávat, že multikulturní výchova bude na dobré úrovni zejména v mateřských školách s většími počty cizinců a dlouhodobějšími zkušenostmi s jejich vzděláváním. Naproti tomu ve školách, kde se děti cizinců nenachází, mohou na základě vlastní zkušenosti a z rozhovorů s kolegyněmi z jiných mateřských škol zobecnit, že je multikulturní výchova velmi omezena, pouze výjimečně je zpracována ve ŠVP, neboť jsou upřednostňována jiná témata.

Tuto situaci si vysvětluji tím, že problém spjatý s realizací interkulturní a multikulturní výchovy ve školách se týká učitelek a jejich dalšího vzdělávání. Je nutné vzdělávání pedagogů v této oblasti, neboť je prokázáno, že dochází k nesprávnému diagnostikování dětí, pokud učitel nechápe a nedokáže tolerovat jejich kulturní odlišnosti. (Fontana, D., 2003)

Pro většinu pedagogů je multikulturní a interkulturní výchova novou součástí výchovy a vzdělávání, na kterou nebyli ve svém studiu připravováni. Především učitelky předškolního vzdělávání nemají doposud dostatek vhodných metodických materiálů a podkladů, jak tuto novou součást vzdělávání realizovat a není rovněž zatím vybudována koncepce dalšího vzdělávání učitelů v této

oblasti. Pedagogická vzdělávací centra nabízí učitelkám mateřských škol jen minimum seminářů a kurzů vztahující se k této problematice. Ani v odborných publikacích či webových stránkách zabývající se předškolním vzděláváním jsem neobjevila ucelené informace o tom, jak v současné době učitelky v mateřských školách realizují multikulturní a interkulturní výchovu ve své výchovně vzdělávací činnosti, s jakými potížemi se přitom musejí vyrovnávat a tudíž nelze ani vyvozovat nějaké poznatky o tom, jak by bylo případně možné je pomoci odstraňovat. Lepší situace je v základním školství, kdy lze najít vhodné programy a vzdělávací nabídky pro aplikaci ve vyučování žáků i s vhodnými metodickými materiály pro učitele.

Nesmíme dále opomenout fakt, že realizace multikulturní a interkulturní výchovy se týká etnických postojů a stereotypů, které mají učitelky předávat dětem, ovlivňovat je, ale přitom mají své vlastní názory, postoje, stereotypy, předsudky o jiných etnických, rasových či náboženských skupinách. Hodnotové orientace a postoje učitelek nemusí být ve shodě s postoji rodičů dětí, společenskou normou v naší zemi apod. Jde o postoje nejen k přistěhovalcům, ale i válečným konfliktům v různých zemích, Romům apod. (Průcha, J., 2001)

Domnívám se, že je důležité, aby učitelka mateřské školy uměla prezentovat oficiální postoje v souladu se společenskou normou naší země, s cílem zaměřeným na rozvoj osobnosti dítěte a jeho dovednosti pro soužití s druhými. Vést k vytváření přátelských vztahů, spolupráci a porozumění, utvářet u dětí znalosti a postoje, které by v nich vypěstovaly chápání kulturních specifičností příslušníků jiných etnických, náboženských a rasových skupin a tolerantní postoje k těmto odlišnostem i přes potlačení vlastních názorů a postojů, pokud jsou xenofobního či rasistického rázu.

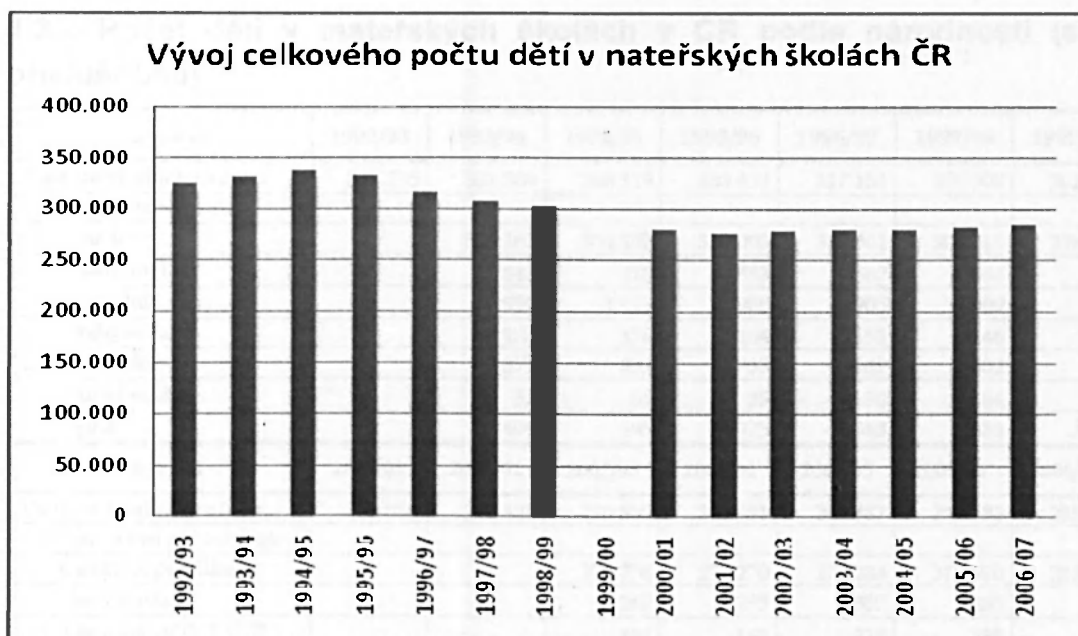
Interkulturní výchova může být úspěšně realizována jen tehdy, když škola, rodina a společnost spolupracují. (Průcha, J., 2001)

3.3 Statistické údaje

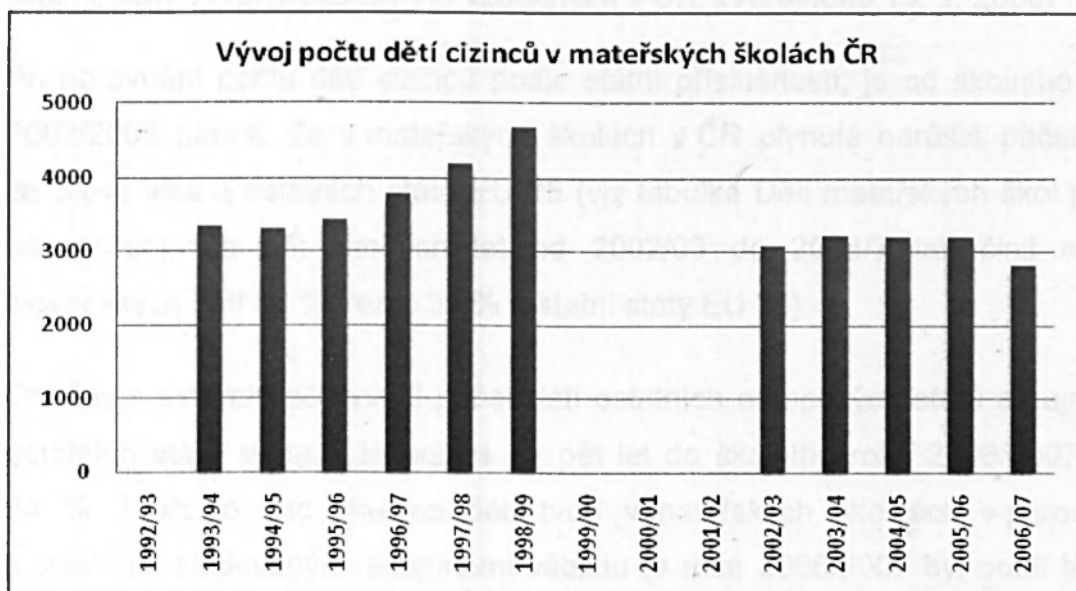
3.3.1 Počty českých dětí a dětí cizinců v mateřských školách (porovnání v časové řadě)

Převládající národnost (od školního roku 2002/03 státní příslušnost) dětí zapsaných do mateřských škol je česká (99 % celkového počtu na začátku i na konci sledovaného období 1992/93 – 2006/07). Národnost slovenská, polská a romská je zastoupena v průměru 0,3 %. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy umožnilo od roku 1997 všem mateřským školám zřídit přípravné třídy pro děti odlišných národností a kultur, jejichž hlavním cílem je socializace a příprava těchto dětí na povinnou školní docházku.

Otevřením hranic naší republiky s ostatními státy došlo k přílivu obyvatel jiných národností. Tento jev je zřejmý i ze vzrůstajícího počtu dětí jiných národností, zapsaných do mateřských škol a projevil se především v první polovině sledovaného období 1992/93 – 1998/. Od roku 2002, kdy se změnilo výkaznictví, se začínají zaznamenávat počty dětí podle státní příslušnosti (povinný údaj ve většině výkazů). Od školního roku 2002/03 dochází k výraznějšímu nárůstu počtu dětí se slovenskou národností a dětí s národností „Ostatní státy EU“.



Graf č. 1 Vývoj celkového počtu dětí v mateřských školách v ČR (Zdroj: www.csu.cz, Dlouhodobý vývoj předškolního vzdělávání v ČR, zveřejněno 19. 2. 2008)



Graf č. 2 Vývoj počtu dětí cizinců v mateřských školách v ČR (Zdroj: www.csu.cz, Dlouhodobý vývoj předškolního vzdělávání v ČR, zveřejněno 19. 2. 2008)

3.3.2 Počet dětí v mateřských školách v ČR podle národnosti (státní příslušnosti)

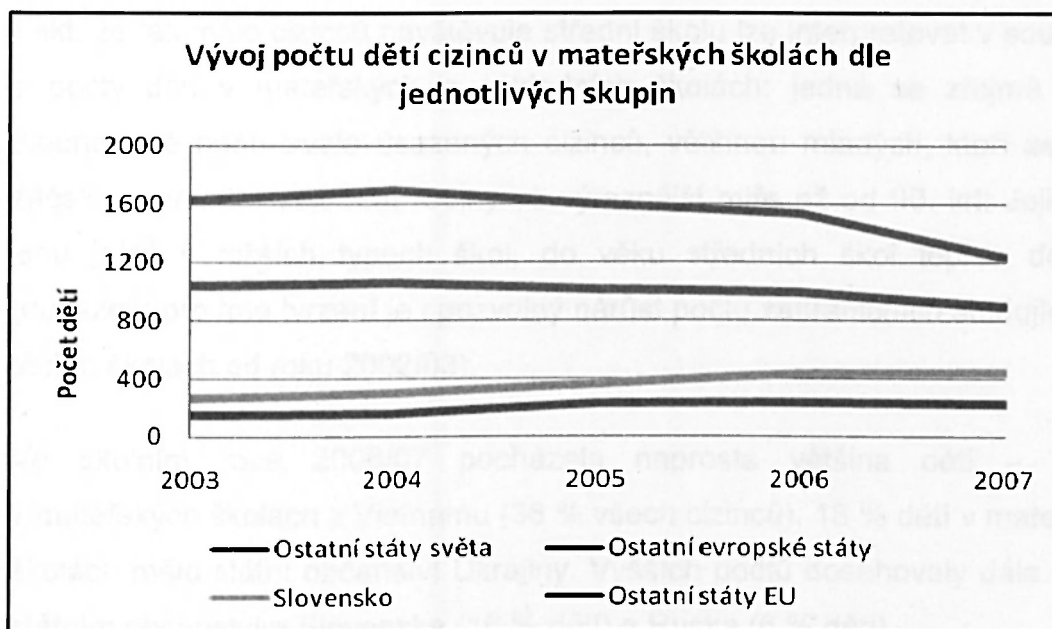
ukazatel	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99
Děti ve školách celkem	325 735	331 509	338 119	333 433	317 153	307 508	302 856
v tom národnost:							
česká	.	328 165	334 802	330 003	313 361	303 315	298 186
slovenská	.	842	710	583	667	564	455
polská	.	990	1 023	988	905	809	809
německá	.	183	176	164	158	146	141
romská	.	872	852	735	689	802	936
maďarská	.	53	61	35	30	34	38
jiná	.	404	495	925	1 343	1 838	2 291
ukazatel	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06*	2006/07*
Děti ve školách celkem	279 838	276 438	278 859	280 491	280 487	282 183	285 419
v tom státní příslušnost:							
Ceska republika	.	.	275 776	277 270	277 284	278 970	282 608
Slovensko	.	.	262	295	357	435	442
Ostatní státy EU25	.	.	151	161	228	238	228
Ostatní evropské státy	.	.	1 040	1 060	1 020	997	902
Ostatní státy světa	.	.	1 630	1 699	1 598	1 543	1 239

* včetně škol pro děti s SP

Tabulka: Děti mateřských škol podle národnosti (Zdroj: www.csu.cz, Dlouhodobý vývoj předškolního vzdělávání v ČR, zveřejněno 19. 2. 2008)

Při porovnání počtu dětí cizinců podle státní příslušnosti, je od školního roku 2002/2003 patrné, že v mateřských školách v ČR plynule narůstá počet dětí ze Slovenska a ostatních států EU 25 (viz tabulka Děti mateřských škol podle národnosti). Za pět školních let od 2002/03 do 2006/7 tak činil nárůst slovenských dětí 68 %, resp. 51 % (ostatní státy EU 25).

Opačným směrem se vyvíjel počet dětí ostatních evropských států a zejména ostatních států světa, kde pokles za pět let do školního roku 2006/2007 činil 24 %. I přesto tato skupina dětí tvoří v mateřských školách v porovnání s ostatními sledovanými skupinami většinu (v roce 2006/2007 byl podíl těchto dětí 44 %).



Graf č. 3 Vývoj počtu dětí cizinců v mateřských školách v ČR dle jednotlivých skupin (Zdroj: www.csu.cz, Dlouhodobý vývoj předškolního vzdělávání v ČR, zveřejněno 19. 2. 2008)

3.3.3 Počet dětí cizích státních příslušníků podle typu škol

V České republice navštěvovalo ve školním roce 2006/2007 školy 45 987 dětí, žáků a studentů - cizinců.

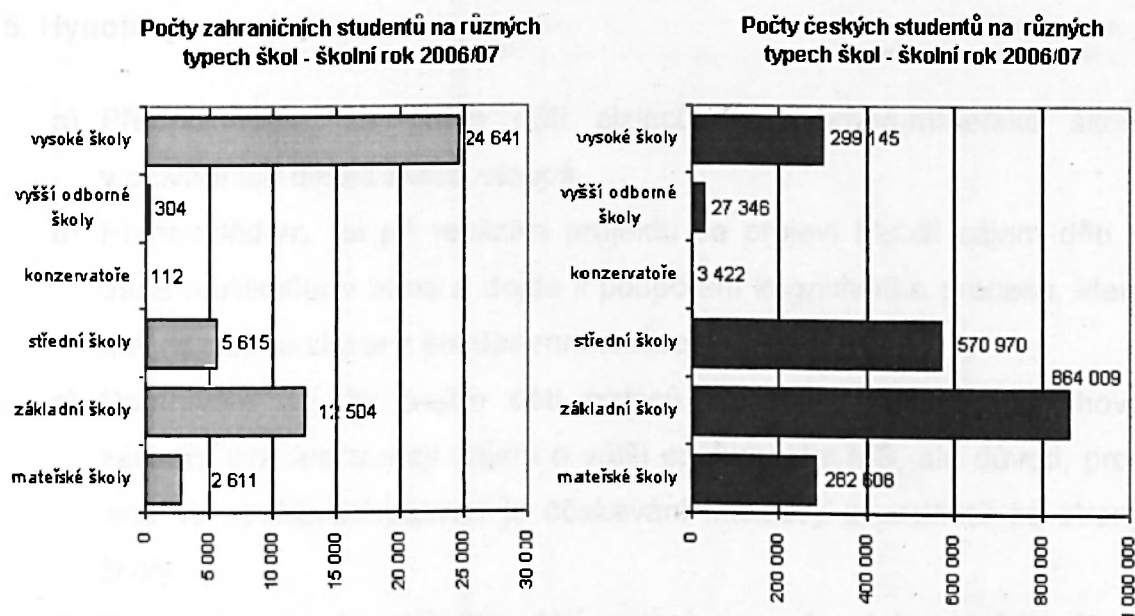
Více než polovinu z nich (zhruba 25 tisíc) tvořili studenti vysokých škol, více než čtvrtina pak navštěvovala základní školu, 6 % mateřskou a 12 % některý druh střední školy. Toto rozložení se podstatně lišilo od rozložení českých studentů a žáků. Ze všech téměř 2 050 tisíců studujících občanů ČR studovalo vysokou školu 15 % osob, některý z typů střední školy téměř 30 % osob, přes 40 % bylo na základní škole a necelých 15 % ve škole mateřské. Z tohoto srovnání vyplývá, že cizinci výrazně více studovali na vysoké škole a výrazně méně na středních školách.

Možnost studovat na vysokých školách v České republice využívají zejména studenti ze Slovenska, Ruska, Ukrajiny, Vietnamu a Velké Británie.

Fakt, že tak málo cizinců navštěvuje střední školu lze interpretovat v souvislosti s počty dětí v mateřských a základních školách: jedná se zřejmě o děti dlouhodobě nebo trvale usazených cizinců, většinou mladých, kteří se v ČR začali usazovat a zakládat rodiny ve výraznější míře až od 90. let: Jejich děti jsou ještě v nižších typech škol, do věku středních škol teprve dorůstají (důkazem pro toto tvrzení je i pozvolný nárůst počtu zahraničních studujících na těchto školách od roku 2002/03).

Ve školním roce 2006/07 pocházela naprostá většina dětí – cizinců v mateřských školách z Vietnamu (36 % všech cizinců). 18 % dětí v mateřských školách mělo státní občanství Ukrajiny. Vyšších počtů dosahovaly dále děti se státním občanstvím Slovenska (16 % dětí) a Ruska (6 % dětí).

Za minulý rok uvedl Český statistický úřad výsledky o počtu dětí cizinců v mateřských školách, který činí 1,1 % všech dětí navštěvujících mateřskou školu.



Graf č. 4 Porovnání počtu dětí cizinců a českých dětí dle jednotlivých typů škol
(Zdroj: www.csu.cz, Dlouhodobý vývoj předškolního vzdělávání v ČR, zveřejněno 19. 2. 2008)

II. Praktická část

4. Cíle

Cílem mé diplomové práce v praktické části je:

- a) Získat informace o situaci na jednom pražském obvodě. Data jsem uspořádala podle počtu dětí jiných národností v jednotlivých MŠ.
- b) Představit projekt interkulturní a multikulturní výchovy vhodný pro aplikaci v MŠ jako projekt využitelný učitelkami MŠ. Následně pedagogickou reflexí analyzovat výsledky realizace projektu ve zvolené mateřské škole.
- c) Přiblížit názory rodičů dětí cizinců na předškolní vzdělávání jejich dětí.
- d) Nastítnit názory učitelek v dané MŠ na adaptaci a začlenění dětí a spolupráci s rodiči jiných národností. Budu hledat oblasti, ve kterých se problémy nejčastěji vyskytují.

5. Hypotézy

- a) Předpokládám, že počet dětí cizinců ve vybrané mateřské škole v posledních deseti letech stoupá.
- b) Předpokládám, že při realizaci projektu se projeví hlubší zájem dětí o dané multikulturní téma a dojde k podpoření kognitivního procesu, který děti nemohou získat z každodenního života.
- c) Domnívám se, že rodiče dětí cizinců přikládají předškolní výchově zásadní význam a mají zájem o větší spolupráci s MŠ, ale důvod, proč jsou ve spolupráci pasivní je očekávání iniciativy a podnětů ze strany školy.
- d) Domnívám se, že adaptaci dětí cizinců a spolupráci mateřské školy s rodiči těchto dětí budou učitelky vnímat jako problémovou, a to především v oblasti komunikace s nimi.

6. Metody

Při plnění vytyčených cílů své diplomové práce jsem využívala metody akčního pedagogického výzkumu. Cílem akčního výzkumu je přispět ke zlepšení určité oblasti vzdělávací praxe. Akční výzkum je chápán jako její každodenní součást.

V rámci akčního výzkumu jsem využila těchto metod:

- a) rozhovor
- b) dotazník
- c) pozorování přímé, zúčastněné i nezúčastněné
- d) analýzu a syntézu při zpracování dotazníků a utváření závěrů
- e) vytvoření, realizace a reflexe projektu

Metoda rozhovoru

Jedná se o metodu, kdy si výzkumný pracovník pomocí vhodných otázek objasňuje názor respondenta na daný jev. Rozhovor zachycuje nejen fakta, ale též umožňuje hlouběji proniknout do postojů a motivů respondentů. (Gavora, P., 1996)

Ve své praktické části jsem uplatnila pro mou potřebu nejvhodnější polostandardizovaný individuální rozhovor.

Metoda dotazníková

Je to metoda, která shromažďuje data na základě dotazování osob. Charakterizuje se tím, že je určena pro hromadné získávání údajů.

Pro svou práci jsem použila polostrukturovaný dotazník pro rodiče, ve kterém jsou zastoupeny otázky uzavřené i otevřené. Dotazníkovou metodu jsem

využila pro zjištění názoru rodičů cizinců na adaptaci jejich dětí do mateřské školy, posouzení přístupu pedagogů k jejich dětem.

Metoda pozorování

Jde o metodu založenou na pozorování smyslově vnímatelných procesů. V pedagogické praxi je středem zájmu sledování osob, jejich činnost, chování, průběh určitého procesu.

Při realizaci projektu jsem využila pozorování přímé, zúčastněné. Dále pozorování nezúčastněné při sledování dětí ve třídě. Při realizaci projektu jsem sledovala reakce dětí, zaměstnanců mateřské školy i rodičů. Poznatky z pozorování pro mne byly velmi cenné, jelikož mi poskytly možnost sledovat emoční reakce, vzájemné porozumění a sblížení a daly mi podklady pro pedagogickou reflexi.

Metoda analýzy a syntézy

Při této metodě provádíme systematický popis a třídění obsahu, který je obsažen ve sdělení, klasifikaci sledovaných informací a jejich interpretaci. Tento kvalitativní rozbor otvírá cestu ke kvantitativní analýze, způsob kvalitativní analýzy určuje možnosti a účinnost analýzy kvantitativní. (Skalková, J., 1983)

Tuto metodu jsem použila při vyhodnocování získaných údajů v rozhovorech, dotaznících a jejich uspořádání do tabulek a grafů.

Metodu syntézy jsem uplatňovala především při utváření dílčích závěrů i celé diplomové práce.

Metoda realizace projektu

Zvolila jsem zaměření, cíl a shromáždila jsem k obsahovému naplnění různorodé činnosti. Se skupinou dětí z vybrané mateřské školy jsem projekt realizovala. Na základě přímého pozorování jsem projekt vyhodnotila.

7. Situace na Praze 13 za školní rok 2006/2007

Vzhledem k vyššímu počtu cizích státních příslušníků v sídlištní zástavbě Prahy 13 docházejí děti cizí národnosti do všech škol zřizovaných Městskou částí Praha 13.

7.1 Statistické údaje počtu dětí v mateřských školách na Praze 13

7.1.1 Počet dětí cizí národnosti podle jednotlivých MŠ v Praze 13 ve školním roce 2006/07

Ve školním roce 2006/2007 zaznamenaly na Praze 13 největší počet dětí cizí národnosti mateřské školy Mezi školami 2323 (19 dětí, podíl 24 %), Mezi školami 2482 (14, 16 %) a Klausova 2449 (14, 14 %). Naopak pouze po jednom dítěti cizí národnosti zaznamenaly mateřské školy Herčíkova, Chlupova 1798 a Zázvorkova.

Mateřská škola	Počet dětí cizí národnosti	Celkový počet zapsaných dětí	Podíl dětí cizí národnosti
Běhounkova 2300	5	59	8%
Běhounkova 2474	9	122	7%
Herčíkova	1	79	1%
Horáková	3	125	2%
Hostinského	4	95	4%

Husníkova	4	98	4%
Chlupova 1798	1	100	1%
Chlupova 1799	2	98	2%
Klausova 2187	5	97	5%
Klausova 2188	4	102	4%
Klausova 2449	14	100	14%
Mezi Skolami 2323	19	80	24%
Mezi Skolami 2482	14	90	16%
Mohylová	3	114	3%
Ovčí Hájek	4	99	4%
Podpěrova	3	129	2%
Trávníčkova	6	80	8%
Vlachova	6	80	8%
Vlasáková	3	100	3%
Zázvorkova	1	84	1%
Celkem	111	1931	6%

7.1.2 Počet dětí cizinců v mateřských školách na Praze 13 ve školním roce 2006/2007

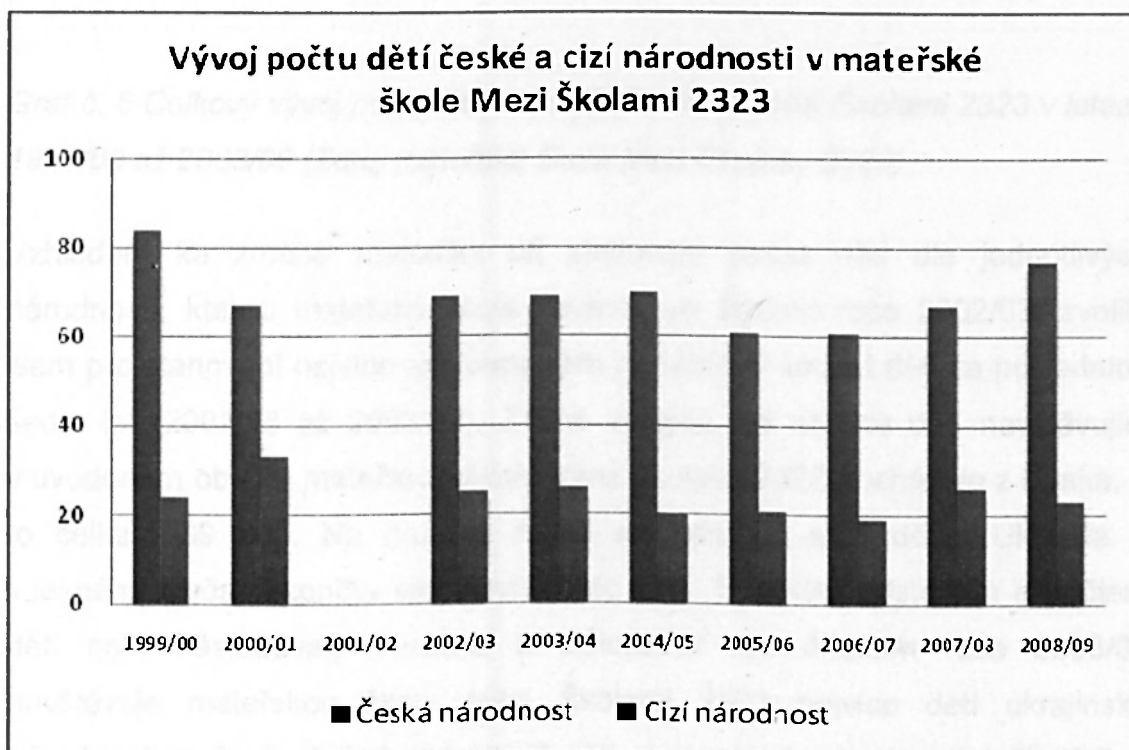
Na začátku školního roku 2006/2007 jich bylo do mateřských škol Prahy 13 zapsáno 97, což bylo 4,8 % z celkového počtu dětí, přičemž ze zemí EU to bylo 1,1 %. Na konci školního roku vzrostl podíl dětí cizinců až na 5,6 % (1,2 % z EU). Počet dětí cizinců se na začátku školního roku 2007/08 snížil v porovnání se stejným obdobím předchozího školního roku o 47, a to pravděpodobně v důsledku zavedení zvýšené úplaty za předškolní vzdělávání dětí cizinců mimo EU, které bylo zrušeno až v roce 2008 novelizací zákona 343.

Nejpočetnější zastoupení dětí bylo stejně jako v předcházejícím školním roce z Ruska, Ukrajiny, Slovenska a Vietnamu.

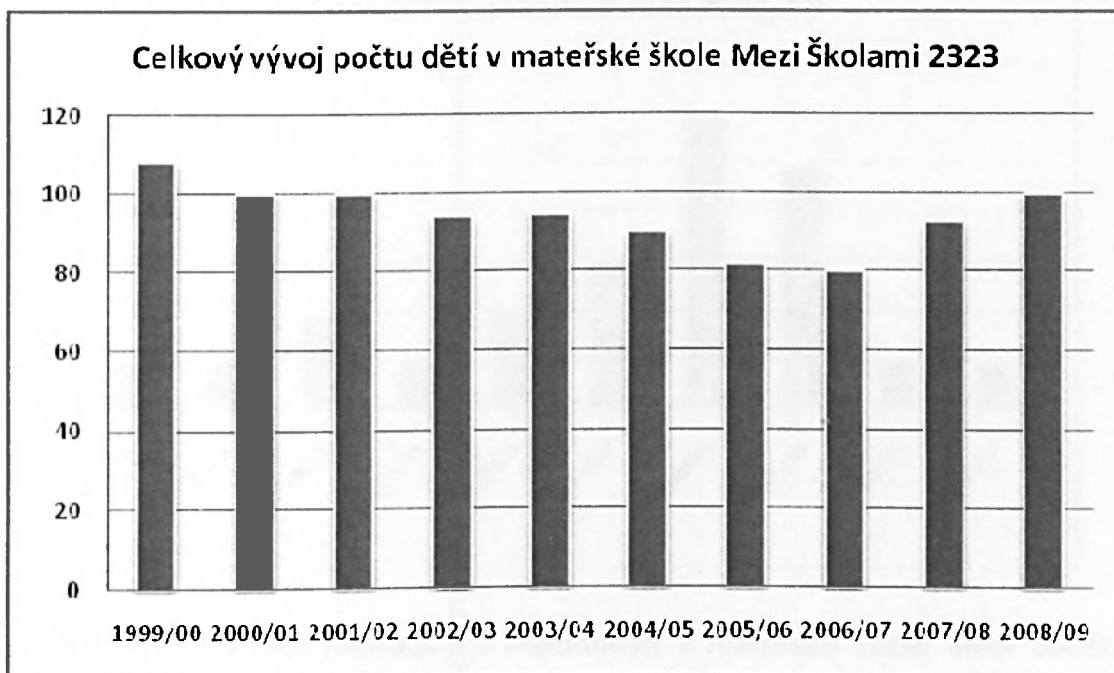
Školou, kam docházel největší počet dětí cizinců, byla mateřská škola Mezi Školami 2323.

7.2 Přehled počtu dětí cizinců v mateřské škole Mezi Školami 2323 v letech 1999/2000 až 2008/09

Počet dětí cizinců v mateřské škole Mezi Školami 2323 se v období od školního roku 1999/00 do školního roku 2008/2009 pohyboval od 19 (2006/2007) do 33 (2000/01), kdy také vzhledem k nižšímu počtu dětí české národnosti dosáhl podíl dětí cizinců v této škole 33 %. To je také nejvíce ve sledovaném období. Ze získaných údajů není možné vypočítat zcela jasný trend ve vývoji počtu dětí cizinců.

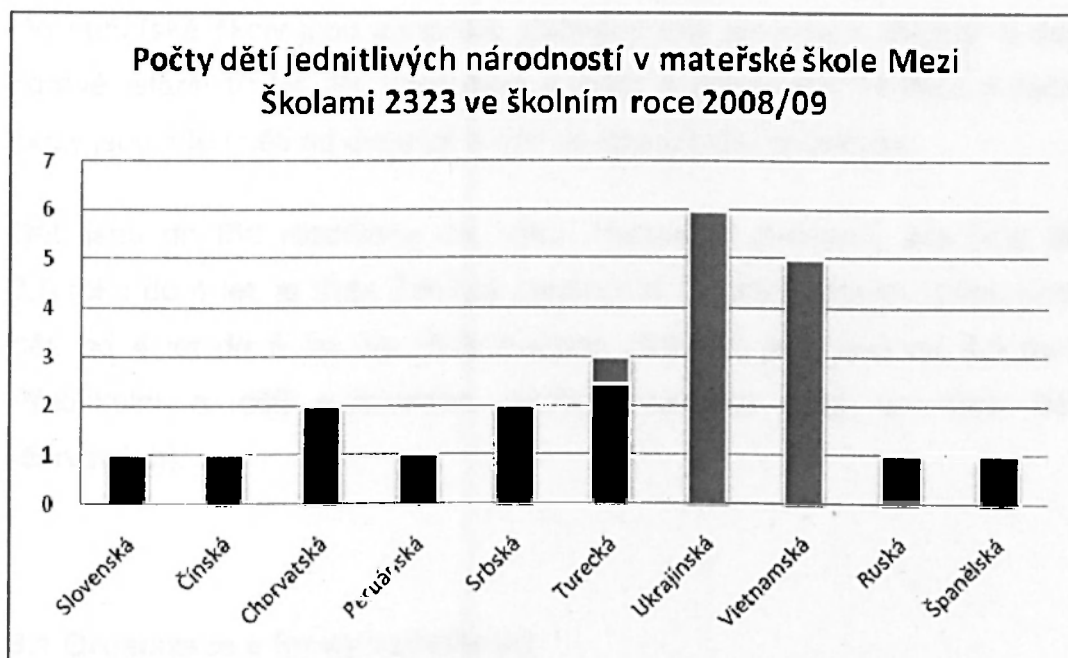


Graf č. 5 Vývoj počtu dětí a dětí české a cizí národnosti v mateřské škole Mezi Školami 2323 v letech 1999/00 až 2008/09 (Zdroj mateřská škola Mezi Školami 2323)



Graf č. 6 Celkový vývoj počtu dětí v mateřské škole Mezi Školami 2323 v letech 1999/00 až 2008/09 (Zdroj mateřská škola Mezi Školami 2323)

Vzhledem ke změně metodiky při sledování počtu dětí dle jednotlivých národností, kterou mateřská škola zavedla ve školním roce 2002/03, zvolila jsem pro stanovení nejvíce zastoupených národností součet dětí za posledních sedm let (2002/03 až 2008/09). Z toho vyplývá, že nejvíce dětí navštěvující v uvedeném období mateřskou školu Mezi Školami 2323 pocházelo z Ruska, a to celkem 39 dětí. Na druhém místě následovala s 33 dětmi Ukrajina a v těsném závěsu skončily vietnamské děti (31). S velkým odstupem a počtem dětí osm následovaly Turecko a Bělorusko. Ve školním roce 2008/09 navštěvuje mateřskou školu Mezi Školami 2323 nejvíce děti ukrajinské národnosti, a to šest dětí. Následují děti vietnamské národnosti (pět dětí) a turecké národnosti (tři děti).



Graf č. 7 Počty dětí jednotlivých národností v mateřské škole Mezi Školami 2323 ve školním roce 2008/09 (Zdroj mateřská škola Mezi Školami 2323)

8. Popis vybrané mateřské školy

Mateřská škola má výhodnou polohu z hlediska dostupnosti MHD pro velkou část obvodu Prahy 13.

Zřizovatelem je obec – Městská část Praha 13. MŠ byla otevřena v dubnu 1993 a od 1. ledna 1997 je samostatným právním subjektem.

MŠ sídlí v poměrně nové budově, je obklopena školní zahradou. Vybavení mateřské školy odpovídá standardní úrovni předškolních zařízení u nás. Provozní doba tříd je od 6.30 hod do 17.30 hod. Je zajištěn denní řád, který umožňuje organizaci činností dětí v průběhu dne přizpůsobit aktuálním potřebám a situaci. Počet učitelek a dalších pracovníků vychází z počtu zapsaných dětí, délky provozní doby, počtu tříd a z normativu stanoveného Magistrátem hl. města Prahy.

Do mateřské školy jsou zpravidla přijímány děti smyslově, tělesně a duševně zdravé, starší tří let. Po konzultaci s rodiči a odborným lékařem a ředitelkou školy jsou zde i děti od dvou let a děti se speciálními potřebami.

Děti jsou do tříd rozděleny dle věku. Nejmladší oddělení, kde jsou děti od 2,5 roku do 4 let, je třída Žabiček (zelených). Ve třídě Motýlků (modrých) jsou děti od 4 let do 5 let. Ve třídě Kuřátek (žlutých) jsou děti od 4,5 do 6 let. Předškolní a děti s odkladem školní docházky jsou ve třídě Berušek (červených).

8.1 Organizace a formy vzdělávání

Vzdělávání je uskutečňováno ve všech činnostech a situacích, které jsou v mateřské škole realizovány. Ty jsou založeny na přímých zážitcích dítěte, na vyváženosti spontánních aktivit, řízených činností v menších či větších skupinách nebo individuálně, vycházejí z dětské volby, z dětské zvědavosti a potřeby objevovat. Při realizaci ŠVP škola podporuje příznivou atmosféru, estetické prostředí a zejména citlivý a vnímavý přístup dospělých k dětem. V atmosféře důvěry, porozumění a spolupráce se děti cítí bezpečně a příjemně. Jsou aktivní a mají chuť ke vzdělávacím činnostem.

Výchovně vzdělávací program je zaměřen na harmonický rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku se zdůrazněním na pohybový rozvoj a výchovu ke zdravému životnímu stylu. Cílem je rozvíjet přirozené pohybové dovednosti dětí.

8.2 Cíle vzdělávacího programu

Cílem ŠVP je vytvořit každému dítěti optimální podmínky k rozvoji jeho osobnosti, k učení, k získávání vlastní identity, sebedůvěry a samostatnosti.

V dětech má program vyvolat radostnou náladu, dobrou pohodu, vzbudit v nich zájem o nové poznatky.

Veškeré denní aktivity dětí sledují pedagogické cíle a záměry. Na základě tohoto programu dítě získává poznatky k dosažení očekávaných výstupů (kompetencí), kterých by mělo dosáhnout na konci předškolního období. Jednou z kompetencí je schopnost chápat, že svět má svůj řád, že se mění a vyvíjí, že způsob, jakým se chová, ovlivňuje zdraví a životní prostředí.

8.3 Vzdělávací obsah

Obsah vzdělávání je rozdělen na čtyři tématické celky:

1. Tématický celek - **Svět lidí**
2. Tématický celek - **Svět pohádek**
3. Tématický celek - **Svět zvířat**
4. Tématický celek - **Svět barev a vůní**

Každé téma zahrnuje všech pět oblastí předškolního vzdělávání.

Obsah jednotlivých oblastí se prolíná, dílčí cíle i dosahované kompetence dítěte na sebe navazují a vzájemně se doplňují.

Obsah vzdělávání je uspořádán do jednotlivých bloků, témat, které vycházejí z přirozeného vývoje života dítěte předškolního věku, z charakteristiky prioritních úkolů, z koncepce školy a z názvu programu „Objevujeme svět“.

Časově nejsou témata omezena, protože s každou skupinou dětí je potřeba pracovat různě dlouho a také chceme vycházet ze zájmu a potřeb dětí. Děti mohou program ovlivňovat. Soustava tématických celků je popsána obecně pro celou mateřskou školu. Každý celek je ve třídách rozpracován v třídním vzdělávacím programu na témata, která nejsou časově omezena a učitelky si je přizpůsobují podle svých potřeb, zájmů a vědomostí dětí.

Zhodnocení daných tematických celků a programu jako celku je součástí evaluačního procesu, a to vzhledem k dětem (co se naučilo, co získalo), ke skupině dětí (jak spolupracovaly, co si z nabídky činností vybraly) a k tématu (zda bylo téma vzhledem k věku dětí přiměřené apod.)

Tematické celky obsahují soustavu konkrétních cílů a vzdělávací nabídky, které dále uvádím.

8.3.1 Svět lidí

Úvodní tematický celek je zaměřen na seznamování s prostředím MŠ, s učitelkou, s dětmi ve skupině, děti se učí uvědomit si, co je vlastně rodina a co je jejich domov, kde a jak pracují jejich rodiče, poznávají svoje tělo, seznamují se s jeho funkcemi, poznávají, co tělu prospívá, co je zdravé. Seznamují se s charakteristickými znaky ročního období a se základními přírodními zákonitostmi. Sledují své pohybové schopnosti a dovednosti a zaměřují se na jejich zdokonalení. Cílem tohoto bloku je rovněž vytvořit u dětí otevřený a odpovědný postoj k životnímu prostředí. Učit je vnímat přírodu, rozvíjet v nich pocit sounáležitosti s ní a naučit se ji chránit.

Vzdělávací nabídka:

- seznamování s novým prostředím třídy, školky, personálem a všemi kamarády
- praktické poznávání nejbližšího okolí školy a bydliště – vycházky, pozorování
- výtvarné a dramatické ztvárnění prožitků dětí (dovolená s rodiči, naše škola)
- hry zaměřené na rozlišování různých rolí v rodině, ve škole
- rozhovory, diskuse, vyprávění zážitků a příběhů
- prohlížení obrázkových knih a časopisů k tématu
- praktický nácvik hygienických a praktických dovedností

- přirozená i zdravotní cvičení, pohybové hry s pravidly
- pozorování podzimní přírody, typické znaky, počasí, ovoce a zeleniny, oblečení
- určování vlastností ovoce a zeleniny, číselné řady, prostorových pojmů, geometrických tvarů
- sběr přírodnin a hry s nimi
- výtvarné vyjádření prožitků
- konstruktivní, námětové a společenské hry
- lokomoční i nelokomoční pohybové činnosti
- artikulační, řečové, sluchové a rytmické hry, hry se slovy, slovní hádanky
- konkrétní operace s materiálem (třídění, přiřazování, uspořádání, odhad, porovnávání)
- aktivity přibližující dítěti pravidla vzájemného styku (zdvořilost, ohleduplnost, tolerance, spolupráce) a mravní hodnoty (dobro, zlo, spravedlnost, pravda) v jednání lidí
- hry na téma rodiny, přátelství
- činnosti vedoucí dítě k identifikaci sebe sama a k odlišení od ostatních
- přirozené pozorování běžných jevů a předmětů (velikost, barva, tvar, materiál, chuť, vůně)
- tématické hry seznamující dítě s různými druhy zaměstnání, řemesel a povolání

8.3.2 Svět pohádek

Celek je zaměřen na rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních i produktivních, na seznamování dětí s prózou, poezií, na seznamování s kulturními tradicemi, na vytváření základů estetického vztahu ke světu, k životu, ke kultuře i umění, na rozvíjení základních časových představ.

Pohádkové příběhy u dětí podněcují představivost, rozvíjí fantazii a vyjadřovací dovednosti. Probouzí v dětech cit pro spravedlnost a pravdu, soucit, schopnost vcítit se do pocitů a nálad druhých. Děti se seznamují s vánočními tradicemi a zvyky. Při přípravě oslav Vánoc děti získávají poznatky o zimním počasí, o časových pojmech. Všechny činnosti jsou motivačně sjednoceny a vedou k aktivnímu zapojení dětí do výzdoby třídy, pečení cukroví, výroby přáníček, zpívání koled, přípravy besídky pro rodiče a ke společnému radostnému prožívání vánočního období. V tomto bloku přibližují učitelky dětem charakteristické znaky zimy, vlastnosti sněhu a ledu. Častým prohlížením knih, poslechem pohádek a návštěvou divadelních představení se u dětí prohlubuje estetické cítění.

Vzdělávací nabídka:

- komentování zážitků, reprodukce textu, vyřizování vzkazů a zpráv
- přípravy a realizace společných zábav a slavností (Mikuláš, Vánoce)
- výroba přáníček, pečení vánočního cukroví
- návštěva Mikuláše a čerta v MŠ
- vyprávění pohádky podle obrazového materiálu i podle vlastní fantazie
- vymýšlení odlišných konců známých pohádek
- ilustrace pohádek
- hledání kladných a záporných vlastností pohádkových hrdinů
- uvolňovací a artikulační cvičení
- návštěva kulturních a uměleckých míst a akcí zajímavých pro předškolní děti
- vánoční nadílka v MŠ, vystoupení pro rodiče
- hry na sněhu – klouzání, sáňkování
- pokusy se sněhem – pozorování vloček
- cvičení na posilování koncentrace – didaktické hry
- hry na sluchové vnímání hlásek a slabik na začátku i na konci slova
- kresba a malba děje pohádky nebo příběhu
- hry na rozvíjení zrakové představivosti a fantazie

- stavění z kostek, vymýšlení složitějších kompozičních celků
- grafické napodobování symbolů, tvarů, čísel, písmen
- činnosti a příležitosti seznamující děti s různými sdělovacími prostředky (noviny, časopisy, knihy, audiovizuální technika)
- námětové hry „na školu“, „na sportovce“
- hádanky a slovní hříčky
- rytmy a slova a krátkých říkanek
- výtvarné ztvárnění lidské postavy – kreslení, malování, stříhání, koláže
- prohlížení knih, časopisů
- dětský karneval

8.3.3 Svět zvířat

Tento celek je zaměřen na seznamování se s vlivem člověka na životní prostředí, na poznávání a pojmenování domácích a hospodářských zvířat a jejich mláďat, na seznamování se s jejich nejdůležitějšími vlastnostmi a typickými znaky. Děti pozorují volně žijící zvířata i žijící v zoologické zahradě. Prohlíží si obrázky zvířat. Učí se orientovat v ročních obdobích, změnách, získávají nové zkušenosti z pozorování a poznávání přírody, rostlin, stromů a květin. V jarních měsících se děti seznamují s tradicemi Velikonoc a podílí se na jejich přípravách. Při hrách a dalších činnostech se učí vzájemně spolupracovat, řešit jednoduché hádanky a soustředit se na poslech. Prohlubují své schopnosti v předmatematických představách.

Vzdělávací nabídka:

- lokomoční pohybové činnosti
- konstruktivní a grafické činnosti
- manipulační činnosti a jednoduché úkony s předměty, pomůckami, nástroji, náčiním, materiálem – konstruování, lepení, stříhání

- činnosti relaxační a odpočinkové, zajišťující zdravou atmosféru a pohodu prostředí – relaxační hudba, poslech pohádky
- samostatný slovní projev na určité téma
- hry a činnosti zaměřené k poznávání a rozlišování zvuků, užívání gest
- pozorování zvířat
- smyslové hry, nejrůznější činnosti zaměřené na rozvoj a cvičení postřehu a vnímání, zrakové a sluchové paměti, koncentrace pozornosti
- poslech pohádek a příběhů o zvířátkách
- nácvik básní a říkadel o zvířátkách
- spontánní hra, volné hry a experimenty s materiálem a předměty
- výlety do okolí (do přírody, do zoo, na statek apod.)
- přípravy a realizace společných zábav a slavností (oslava výročí, oslava svátků velikonočních, sportovní akce, kulturní programy)

8.3.4 Svět barev a vůní

V tomto celku se děti seznamují s předměty a jejich vlastnostmi, s číselnými a matematickými pojmy, s prostorovými pojmy a souvislostmi, s lidmi a jejich vlastnostmi, poznávají přírodu živou i neživou, seznamují se s různými materiály a surovinami, s barvami. Povídají si o planetě, na které žijí lidé různé barvy pleti. Prohlubují citové vztahy k rodině, k sobě navzájem. Učí se všímat si krásy přírody. Seznamují se s vodou, a co v ní žije i s nebezpečím, které je může u vody potkat. Cvičí vytrvalost, samostatnost a sebeovládání. Sportovními hrami a soutěžemi slaví děti svůj svátek. Uskutečňuje se školní výlet, škola v přírodě a oficiální rozloučení s předškoláky.

Vzdělávací nabídka

- námětové hry „na lékaře“, „na dopravu“
- DH – Co se stane když...?, řešení myšlenkových i praktických problémů, hledání různých možností a variant

- pohybové hry a tanečky, cvičení s hudbou
- diskuse, rozhovory (vyprávění zážitků, příběhů, vyprávění podle obrázků i podle vlastní fantazie)
- konkrétní operace s materiálem (třídění, přiřazování, uspořádání, odhad, porovnávání)
- hry a experimenty s materiálem a předměty
- hry a praktické úkony procvičující orientaci v prostoru
- poznávání přírodního okolí, sledování rozmanitostí a změn v přírodě
- motivovaná manipulace s předměty, zkoumání jejich vlastností (barva, tvar, materiál)
- estetické a tvůrčí aktivity
- sportovní hry a činnosti pro rozvoj vůle, vytrvalosti a sebeovládání
- práce s literárními texty, s obrazovým materiálem, využívání encyklopedií a dalších médií
- oslava Dne dětí – hry, soutěže
- ekologicky motivované herní aktivity, návštěva Prokopského údolí a Toulcova dvora
- vyprávění u obrázků – sbližování dětí různých ras a národností
- četba, vyprávění a poslech pohádek a příběhů s etickým obsahem a poučením
- seznamování se s koloběhem vody v přírodě
- hry s dopravními prostředky a značkami
- příprava vystoupení ke Dni matek, vystoupení na rozloučení s předškoláky
- výroba dárků a přáníček pro maminky
- tvořivé hry v písku
- sestavování obrázků z přírodních materiálů
- kreslení křídami na chodník
- kooperativní činnosti ve dvojicích a ve skupinách
- přímé pozorování přírodních, kulturních i technických objektů i jevů v okolí dítěte
- artikulační, řečové, sluchové a rytmické hry, hry se slovy, slovní hádanky

- hry a činnosti zaměřené k poznávání a rozlišování zvuků
- účast na škole v přírodě
- výlety po Praze i do blízkého okolí

8.4 Analýza Školního vzdělávacího programu

Školní vzdělávací program (ŠVP) mateřské školy vychází z RVP PV a byl vytvořen s ohledem na možnosti, podmínky a potřeby mateřské školy a je v souladu s obecně platnými právními předpisy. Opírá se o soudobé poznatky pedagogiky předškolního věku a vývojové psychologie. Vychází z modelu osobnostně orientované pedagogiky, individuálního přístupu a prožitkového učení. Ačkoli je tato mateřská škola na přední příčce v počtu dětí cizinců na Praze 13, multikulturní a interkulturní výchova nezaujímá výraznější prostor ve výchovně vzdělávacím procesu. Není zahrnuta v rozsáhlejší a prohloubené formě do ŠVP ani v TVP. Cíleně není multikulturní a interkulturní výchova zastoupena konkrétní nabídkou, námětem, tématem či motivem.

MŠ pořádá řadu akcí. Divadelní představení, výlety, kroužek keramiky, plavání, angličtiny, rytmiky, dětského aerobiku. Škola spolupracuje se základní školou, logopedem a psychologem. Je pořádána škola v přírodě, karneval a přespávání ve školce. Mezi společné akce dětí, rodičů a školy patří tvořivé dílny, týden otevřených dveří. Zvláštní akce, které by byly zaměřeny na adaptaci rodin cizinců s dětmi, škola neorganizuje. Jen v období zápisu do mateřské školy umožňuje přítomnost překladatelů a během prvních týdnů po nástupu do mateřské školy mohou rodiče, nejen dětí cizinců, svojí přítomností ve škole pomáhat svým dětem při adaptaci na školní režim.

9. Vlastní projekt „Pestrý svět“ zaměřený na rozvoj multikulturního a interkulturního citění

Uspořádání nabídky k poznávání směřuje v dnešní době k plánování vzdělávacích celků, což koresponduje se zákonitostmi dětského chápání světa. Ze zkušenosti mám ověřeno, že pokud se děti tématem zabývají delší časové období, docházejí k hlubšímu poznání, zapamatování a získání použitelných zkušeností. Pro významné propojení jednotlivých činností, kde se dítě může s tématem znovu setkávat, prostřednictvím různých zdrojů, situací a činností a doplňovat si tak vědomosti, zkušenosti či dovednosti v celém průběhu trvání, jsem zvolila ve své práci styl projektového plánování.

Projekt nazvaný: Pestrý svět je vzorovým projektem využitelným učitelkami mateřských škol ve výchovně vzdělávacím procesu předškolních dětí. Opírá se o základní myšlenky současného vzdělávání a výchovy a vychází z RVP PV. Jsou zastoupeny všechny vzdělávací oblasti, avšak v rozdílné intenzitě. Protože jde o projekt zaměřený na multikulturní a interkulturní výchovu jedná se přirozeně o cíle především z oblasti Dítě a ten druhý, Dítě a společnost a Dítě a svět. Dále uvádím jednotlivé oblasti vzdělávání a možné plnění dílčích cílů při realizaci projektu Pestrý svět.

Dítě a jeho tělo:

- rozvoj a užívání všech smyslů

Dítě a jeho psychika:

a) jazyk a řeč

- rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních i produktivních
- rozvoj komunikativních dovedností a kultivovaného projevu

- osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka i další formy sdělení verbální i neverbální

b) poznávací schopnost a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace

- posilování přirozených poznávacích citů
- vytváření základů pro práci s informacemi

c) sebepojetí, city, vůle

- rozvoj schopnosti citové vztahy vytvářet, rozvíjet je a city plně prožívat
- rozvoj a kultivace mravního i estetického vnímání, cítění a prožívání

Dítě a ten druhý:

- seznamování s pravidly chování ve vztahu k druhému
- osvojení si elementárních poznatků, schopností důležitých pro navazování a rozvíjení vztahů dítěte k druhým lidem
- posilování prosociálního chování ve vztahu k ostatním lidem
- vytváření prosociálních postojů
- rozvoj interaktivních a komunikativních dovedností verbálních i neverbálních
- rozvoj kooperativních dovedností

Dítě a společnost:

- poznávání pravidel společenského soužití a jejich spoluvytváření v rámci přirozeného sociokulturního prostředí, porozumění základním projevům verbální i neverbální komunikace obvyklým v tomto prostředí

- rozvoj schopnosti žít ve společenství ostatních lidí, přináležet tomuto společenství a vnímat a přijímat základní hodnoty v tomto společenství uznávané
- rozvoj základních kulturně společenských postojů a návyků a dovedností dítěte, rozvoj schopnosti projevovat se autenticky, chovat se autonomně, prosociálně a aktivně se přizpůsobovat společenskému prostředí a zvládat jeho změny
- vytvářet povědomí o existenci ostatních kultur a národností

Dítě a svět:

- seznamování s místem a prostředím, ve kterém žije, vytváření pozitivního vztahu k němu
- vytváření elementárního povědomí o širším přírodním, kulturním i technickém prostředí, o jejich rozmanitosti, vývoji a neustálých proměnách
- poznávání jiných kultur
- vytvoření povědomí o vlastní sounáležitosti se světem, s živou a neživou přírodou, lidmi, společnostmi, planetou Zemi

9.1. Projekt - jeho cíle a realizace

Cílem projektu „Pestrý svět“ je vytvářet u dětí povědomí o světě, jeho rozložení a kulturách. Hledat souvislosti mezi vlastními zážitky dětí a pocity, které přináší život v jiné zemi. Uvědomit si pojetí odlišnosti a vyloučení zároveň se základními a univerzálními potřebami dětí. Eliminovat vytváření předsudků vůči menšinám. Vést děti k respektování pravidel soužití bez ohledu na barvu pleti a příslušnosti k národu.

Projekt jsem realizovala ve zvolené sídlištní mateřské škole, protože lokalita se vyznačuje značným počtem cizineckých rodin. Konkrétní mateřskou školu jsem volila pro statisticky vysoké zastoupení dětí cizinců. Ačkoli se domnívám, že

projekt je aplikovatelný i ve třídách, kde nemají s cizinci zkušenosti, chtěla jsem zjistit, jaké zkušenosti a informace o jiných zemích a národech budou mít děti, které se do naší země přistěhovaly či jsou s takovými dětmi v denním kontaktu.

Díky vstřícnému přístupu ředitelky mateřské školy mi bylo umožněno vybrat si třídu předškolních dětí. V této třídě „Berušek“ je v letošním školním roce z celkového počtu 26 zapsaných dětí 10 dětí cizinců. Týdenní projekt jsem aplikovala v praxi na začátku druhého pololetí školního roku 2008/09. Všechny děti, dle vyjádření třídní učitelky úspěšně, prošly adaptací na školní prostředí. Rodiče i děti byli informováni předem o mé přítomnosti a realizaci projektu v jejich třídě a požádáni o spolupráci.

Projekt byl prováděn v prodlouženém týdnu od pondělí do pondělí. V době realizace propukla chřipková epidemie, proto z počtu 26 zapsaných dětí bylo ve třídě maximálně 12 dětí. Na přání rodičů dětí cizinců, kteří se mnou spolupracovali již dříve při vyplňování dotazníku, se k pracovní skupině přidalo až 5 dětí z vedlejší třídy. V průběhu týdne jsem pracovala v závislosti na docházce dětí do mateřské školy se skupinou 14 – 17 dětí. Počet dětí hodnotím jako optimální vzhledem k charakteru činností, které vyžadovaly možnost individuálního projevu a akce dětí. Projektu se zúčastnily děti deseti národností včetně české. Nejvíce početnou skupinou cizinců byli Vietnamci. Dále byla zastoupena národnost polská, slovenská, srbská, marocká, peruánská, ukrajinská, ruská a turecká.

PONDĚLÍ

Dílčí cíl:

Vytvořit povědomí o vlastní sounáležitosti se světem, s planetou Zemí. Učit děti chápat pojem svět a světadíl, rozložení kontinentů a lidských ras.

Činnosti:

Prohlížení knih, atlasů, map, globusu.

Sestavení mapy světa v prostoru třídy.

Pohybová hra - Stěhování národů.

Barevné obruče symbolizují světadíly (žlutá – Asie, zelená – Austrálie, černá – Afrika, červená – Amerika, modrá – Evropa, bílá – Antarktida). Cestujeme po světě – improvizace pohybu (nápodoba zvoleného dopravního prostředku) a na daný signál (stop hudby CD – Cesta kolem světa) „přistání“ na zvoleném kontinentu (dodržení pravidla maximálního počtu dětí v jedné obruči).

Rozhovor o světě, světadílech, povídání o národech (vybrat národnosti z přítomných dětí).

Pomůcky:

Barevné stuhy pro děti v barvách obručí (kontinentů), barevné obruče, CD – Letem světem, obrázky zástupců lidské rasy na jednotlivých kontinentech (černochoch – Afrika, indián – Amerika, bělochoch – Evropa...).

Možné obměny:

Vyprávění dětí o cestování. „Co jsem viděl, s kým jsem se seznámil, co se mi v jiné zemi líbilo nebo nelíbilo, co jsem tam zažil.“

Skládání puzzle světa – rozdělíme děti do skupin a každá bude mít za úkol seskládat z dílů obrázků jednoho z kontinentů. Jednotlivé kontinenty se nakonec spojí v jeden obraz světa.

Pedagogická reflexe:

Děti od své třídní učitelky Aleny předem věděly o mé přítomnosti a přicházely do třídy, kde jsem se s nimi individuálně přivítala. Měly možnost si ve třídě dle vlastního zájmu prohlížet knihy, časopisy a další pomůcky vztahující se k danému tématu. Vytvářely spontánně skupinky a diskutovaly nad obrázky v atlasech. Nejvíce je zaujal velký obrázkový atlas, kde si všímaly zakreslených zvířat. Neuváděly názvy světadílů a žádné z dětí neregistrovalo např. zemi svého původu nebo navštívenou zemi. Živě komentovaly obrázky i mapy. Již měly znalosti o barevném znázornění v mapách (pevniny – hory, poušť..., vody – moře, řeky...). Pokud měly zájem o vysvětlení nebo informaci, poskytla jsem ji já nebo paní učitelka. Po svačině jsem děti seznámila s některými pojmy (Slunce, Země, planeta, hvězda, světadíl...). Fabián se velmi dobře orientoval a doplňoval aktivně moje informace. Děti si názorně vyzkoušely pohyb planety kolem Slunce. Z jejich odpovědí na kontrolní otázky vyplynulo, že chápou užívané výrazy a základní princip střídání dne a noci a ročních období. Na globusu jsem dětem ukazovala a pojmenovávala jednotlivé kontinenty a děti je hledaly na nakreslené mapě světa, kterou jsem si pro práci s projektem připravila a umístila do prostoru třídy. O každém světadílu většina dětí věděla základní charakteristiku. Zaujal mě dotaz Fabiána, zda se může potkat lední medvěd s tučňákem. Pomocí globusu a atlasu s obrázky zvířat jsme společně došli k logické odpovědi. Stručně jsem doplňovala informace dětí o jednotlivých světadílech a jejich původních obyvatelích. Do míst jednotlivých kontinentů umísťovaly děti na mapu obrázky jejich původních obyvatel. Následně jsme si s dětmi zahráli hru na stěhování národů, jejímž cílem bylo pochopit princip výskytu jiných lidských ras na různých kontinentech. Děti spontánně hledaly souvislosti s přítomností kamarádů odlišného etnika ve třídě. Nejsnadněji odhalovaly asiaty. Přítomna byla dívka Yan (Janička) a chlapci Yung (Honza) a Long. Děti cizinců se hlásily k původu své země a poskytovaly o nich informace, které většinou získaly zprostředkovaně od rodičů, ale i ze zkušeností z návštěv své rodné země nebo ciziny o prázdninách. Vysvětlili jsme si rozdíl mezi

významem rasa a národnost. Všechny děti věděly, jaké jsou národnosti, odkud pochází oni nebo jejich rodiče a blízcí.

Evaluace:

U dětí jsem pozorovala základní dostatečnou informovanost o světě a lidech ve světě. Domnívám se, že šlo o nabyté znalosti především z rodin, než z edukačního procesu v mateřské škole. Děti spíše věděly informace o zemích, ze kterých pocházely nebo je navštívily, popř. vycházely ze znalostí z filmů a knih. Zpětná reakce dětí na kontrolní otázky potvrdila kognitivní rozvoj v multikulturní oblasti. Dokázaly pojmenovat jednotlivé světadíly, určovaly rasy lidí.

ÚTERÝ

Dílčí cíl:

Rozvíjet emoční schopnosti dětí – vyjádření pocitů a emocí vyvolaných příběhem o malé Inés a podnítit sympatie dětí k těm, kteří přicházejí z jiných zemí.

Činnosti:

Poslech příběhu o Inés.

Hledání možného místa na třídní mapě, odkud mohla Inés přicestovat a umístění malé panenky symbolizující Inés, nebo fotografie afrického děvčátka do prostoru na mapě.

Diskuse o pocitech Inés i dětí (proč děti Inés odmítaly, jaké pocity asi Inés prožívala, jak bychom se cítili v její situaci, ocitly se děti v podobné situaci, např. na dovolené, jak ji řešily? Co považují za důležité lidské potřeby, o rozdílu mezi

tím, co potřebujeme a co chceme, a o důsledcích vyplývajících z nenaplnění těchto potřeb.

Určování emocí pomocí emočních kartiček. Rozlišování kladných a záporných emocí.

Výběr emoční kartičky, dokreslení detailů obličeje pastelkou jako podobizna a zástupce dětí a vložení svého obrázku na mapu světa do míst, kde bych (jsem) se cítil tak jako na obrázku.

Cvičení vyjádření emocí - výrazy tváře. Jak výmluvné mohou být obličeje – mračení, úsměv, zavření očí, vystrčení čelisti, mrknutí, zvednutí obočí...

Vysvětlení, kdy se jaký výraz užívá (například: mračím se, když jsem nešťastný, když dělám něco složitého...).

Pomůcky:

Text příběhu (viz příloha č. 1), panenka Inés. Emoční kartičky.

Možné obměny:

Cvičení ve dvojicích - tváří v tvář. Jedno z dětí se snaží napodobit výraz druhého.

Dramatické vyjádření k příběhu Inés. Jak bychom se domlouvali „rukama – nohama“? Gesty, výrazem tváře a pantomimou vyjádřit jednoduché sdělení.

Co mám rád? Děti si v kruhu posílají míček. Ten, kdo jej chytí, řekne ostatním, co má rád nebo co se mu líbí.

Pedagogická reflexe:

Při čtení příběhu o Inés jsem sledovala, že děti pozorně poslouchají a citlivě mimikou reagují na čtený text. Po přečtení jsem děti vyzvala, aby odhadly

z indicií v příběhu možné místo, odkud k nám mohla Inés přicestovat. Děti navrhovaly Indii a Afriku. Prozradila jsem jim, že přiletěla z Egypta v Africe a našli jsme stát na mapě ve třídě, kam jsme umístili Inésčinu fotografii. Poté jsem s dětmi pracovala v komunitním kruhu. Děti měly za úkol vystihnout pocity malé dívky. Všechny děti se snažily a jmenovaly emoce jako strach, smutek, osamělost, ostrčenost... Taisy jmenovala i hanbu a zlost. Ebra uvedla: „Muselo jí (Inés) bejt hrozně a i se stydět, že ji nechtějí a jsou na ní lakomí, když za to (Inés) přeci nemohla, že má jinou pusu (řeč).“ Větší problémy měly děti s pojmenováním pocitů dětí, které přišly s Inés v příběhu do styku. Omezily se na vyjádření „zlí, nekomarádští, hodná (Anička), lakomí“. Některé děti si vzpomněly na situaci, kdy byly s rodiči v zahraničí a neuměly se domluvit. Všechny uvedly, že se sice nebály, ale shodly se v tom, že by nikam nešly samotné. Julie popsala svoje nepříjemné pocity, kdy nerozuměla češtině při zahájení docházky do školky a jak maminka, která s ní mohla ve škole být, jí překládala a vysvětlovala, co má dělat. Na otázku, jak by situaci řešila, kdyby nemohla mít maminku u sebe ve třídě, řekla: „To bych se asi zbláznila nebo bych furt brečela.“ Bára, která je nejlepší Juliinou kamarádkou, reagovala na tuto informaci otázkou: „A teď už se ti tu líbí?“ S kladnou odpovědí byla zjevně uspokojena. Snažila jsem se děti otázkami navést k uvědomění si, co potřebují všichni lidé, bez rozdílu odkud přicházejí. Děti, zřejmě vlivem příběhu prvně uváděly potřebu hry a kamarádů a materiální potřeby. Pomocí aktivizujících otázek odhalily i potřeby biologické, potřeby bezpečí, lásky a přijetí v rodinném prostředí i společnosti. Děti snadno odvodily důsledky neplnění biologických potřeb. Více přemýšlení je stálo přijít i na následky neuspokojení dalších potřeb. Long charakterizoval stav bez kamarádů: „...tak se budu nudou kopat do zadku“, čímž potvrdil potřebu nebýt sám, ale i prokázal dobrou znalost kontextu v češtině. Největší problém dalo dětem odhalit potřebu altruistického přístupu k druhým. „Já mám dobrej pocit, když někomu udělám radost nebo mu pomůžu,“ udal Fabián v této diskusi.

Dalším úkolem pro děti bylo poznávat emoce na jednoduchých kresbách lidských obličejů. Ačkoli zadaný úkol již vyžaduje základní dramatickou

průpravu, pro většinu dětí nepředstavoval velký problém. Napodobování výrazů na emočních kartičkách přispělo k pobavení a uvolnění dětí. Jen výjimečně se děti upínaly pouze k napodobování gest, mimiky ostatních. Honzík spontánně poukázal na rozdílné gesto používané ve Vietnamu a u nás pokud chceme někoho přivolat k sobě.

Poté, kdy jsme si popovídali o projevovaných emocích a objasnili jsme si, jaký výraz máme v konkrétní situaci, si každé z dětí mělo možnost najít emoční kartičku. Ta měla odpovídat pocitu dítěte, který by asi mělo na určitém místě světa podle vlastní volby. Pro snadnější identifikaci děti překreslily kartičky do své podobizny a svůj obrázek umístily na mapu světa ve třídě. Překvapilo mě, že někteří chlapci, si vybrali negativní emoční kartičku a umístili ji do prostoru na mapě, kde momentálně žijí. Vysvětlili to tím, že se jim zde v Čechách nelíbí a chtějí by žít jinde. Jednalo se o tři chlapce cizince. Dva pochází z Vietnamu a jeden je Slovák. Bohužel nebyl dostatečný časový prostor pro rozbor důvodů, které vedly k jejich rozhodnutí, ale určitě je nutné s tímto získaným faktem dále pracovat. Dívky vždy zvolily pozitivní kartičky a byly více precizní při vykreslování obličeje.

Evaluace:

Byla jsem ráda, že děti, ačkoli mě znaly teprve druhý den, spolupracovaly a dokázaly projevit vlastní názory a zvládly se svěřit se svými pocity. Potěšilo mě, jak reagovaly citlivě na čtený příběh a dokázaly hodnotit kladné i záporné jednání postav. Ukázalo se, že děti sice dokáží empaticky nahlížet do jednání druhých, jejich pocitů a potřeb, ale pro nedostatečnou slovní zásobu a jazykovou nevyspělost neumí situaci popsat bez vedení a parafrází dospělého. Velmi dobrých výsledků dosáhly děti při práci s emočními kartičkami, kdy dokázaly odhalit emoce i je imitovat. Hledání místa na mapě, kde by se děti cítily jako na svém obrázku, bylo náročné a domnívám se, že šlo o umístění spíše náhodná než promyšlená a zdůvodněná. Tato aktivita vyžaduje průpravu v delším časovém období. Děti splnily mé očekávání a z jejich odpovědí a reakcí bylo patrné, že dokáží odhalovat negativní projevy chování k druhým

lidem a k takovým postojům se stavět odmítavě, nehodnotit druhé lidi podle vnějších znaků a rozdílů.

STŘEDA

Cíl:

Seznámit děti s exotickou zemí a jejími zvyklostmi a normami. Učit děti respektovat odlišnosti druhých lidí.

Činnosti:

Vyprávění Reny Mahmoud o Egyptu. Prohlížení předmětů, oblečení, obrázků staveb symbolizující tamní zemi. Hledání Egypta v mapách, prohlížení obrázků tamní fauny a flóry v encyklopediích.

Doplnění třídní mapy obrázky zvířat vyskytujících se v Africe.

Ochutnávka egyptského pokrmu a pití - arabských placek a červeného čaje (malvatea).

Poslech tradiční arabské hudby a nácvik jednoduchého břišního tance.

Pomůcky:

Encyklopedie, atlasy, glóbus, obrázky k danému tématu, arabské placky, červený čaj, egyptský oděv, CD s nahrávkou arabské písně, hedvábné šátky, lesklé pásky a stužky, předměty symbolizující Egypt.

Zadání úkolu pro další den. Přinést z domova předměty, které souvisí s životem v jejich zemi nebo zemi, kterou navštívili s rodiči (knihy s pohádkami, hudební nahrávky, obrázky a předměty, oblečení, suvenýry....).

Možné obměny:

Stavba pyramid z materiálů nalezených na školní zahradě (písek, dřívka, kamínky) nebo z dřevěné stavebnice.

Kresba obrázkového písma.

Pedagogická reflexe:

Během ranních her děti měly možnost prohlížet si atlasy a mapy, pohlednice a suvenýry z Egypta. Po svačině jsem děti seznámila se ženou, která se před 10 lety provdala do Egypta, kde žije s celou svou rodinou. Do Čech přilétá asi dvakrát ročně za svou matkou a přáteli. Reny přešla na islám, víru svého muže Hossama, se kterým má 4 děti. Přišla oblečena v tradičním egyptském oblečení s burkou a na ukázkou přinesla předměty symbolizující Egypt či Afriku. Pro děti si připravila poutavé vyprávění o životě v Egyptu. V interakci se děti dozvídaly především o historii Egyptu a současných zvycích, které nejsou v naší kultuře známé nebo se naopak podobají českým tradicím. Děti využily možnosti se ptát na tamní život. Dívky zajímalo oblečení a šperky, které jim na ukázkou přivezla Reny a chlapce asi nejvíce zaujaly sošky faraónů a vyprávění o nich. Anička vyprávěla svůj zážitek z dovolené v Egyptě, kdy sledovala koupající se místní ženy celé oblečené. Během povídání o Africe a Egyptu děti ukazovaly Afriku a Egypt na mapách a v atlasech ve třídě a ukládaly symbolické předměty na velkou mapu světa. Pomocí ilustrovaného atlasu světa dokázaly společně vybrat obrázky afrických zvířat a nalepit je na třídní mapu světa do správných míst černého kontinentu. Poté ochutnaly připravený čaj malvatea a arabské placky. Reny děti vyzvala, aby zkusily zatančit společně s ní jednoduchý národní tanec, který se v Egyptě tančí při příležitosti narozenin nebo společenského setkání. Dívky si měly možnost obléknout šátky a sukně. Děti se bavily při společném tanci do rytmu egyptské melodie.

Evaluace:

Seznamování s kulturou a životem v Africe děti zaujalo. Využily již svých zkušeností a získaných vědomostí o Africe a jejích obyvatelích. Uměly najít Afriku na mapě, vybrat zvířata vyskytující se v Africe. Znaly některé charakteristické egyptské stavby. Aktivně se zúčastnily všech nabízených činností. Zvládly koordinaci pohybů těla při tanci na exotickou hudbu. Seznámily se s některými odlišnostmi v oblékání, jídle, ve společenských normách života tamních lidí a u nás, které komentovaly bez předsudků či negativních poznámek. Učily se poznávat jinou kulturu a respektovat její zvláštnosti.

ČTVRTEK

Cíl:

Seznamovat děti s jinými kulturami. Rozvoj sociálních postojů a vztahů. Zapojení rodin.

Činnosti:

Hra na hádání majitele předmětu, který děti přinesly z domova a uložily do ošatky. Určování vhodného umístění předmětu na mapu světa ve třídě podle jeho původu a charakteru.

Odkud jsem? Představení své původní země nebo země, kterou jsem navštívil(a) o prázdninách. Vyprávění na základě citového prožitku z cestování a návštěvy ciziny.

Pomůcky:

Ošatka s předměty a obrázky vztahujících se k tématu. Předměty donesené dětmi z domova.

Možné obměny:

Hra na „kudy vedly moje stopy“. Obtisky nohou nabarvených barvou po mapě světa. Rozhovor nad vzniklými cestami. Připodobnit dětem vzniklé cesty k možnosti cestování, žití v jiné zemi...

Předměty vyprávějí. Každé z dětí si vybere předmět z ošatky. Snaží se vyprávět vymyšlený příběh svého předmětu (kdo jej měl, jak se k nám dostal, kde jej kdo zapomněl...).

Pedagogická reflexe:

Již od příchodu dětí do třídy se děti soustředily v místnosti, kde byla umístěna nakreslená mapa světa a další pomůcky, se kterými jsme pracovali předešlé dny. Děti spontánně prohlížely mapy, atlasy a předměty umístěné na mapě světa a rekapitulovaly a komentovaly proběhlé činnosti. Nikdo nezapomněl na zadaný úkol z předchozího dne a ve třídě se sešlo nečekané množství upomínkových předmětů, knih, časopisů, obrázků, pohlednic, věcí denní potřeby, hraček a dalších symbolů určitých zemí. Děti průběžně ukládaly své předměty přinesené z domova, které měly spojitost s navštívenou zemí nebo zemí původu u cizinců, do ošatky. Po svačině se děti posadily do kruhu a z ošatky poslepu každý vybral jeden předmět. Postupně odhadovaly majitele věci a odkud mohl předmět pocházet. Některé funkce věcí byly pro děti neznámé a těžce rozpoznatelné, např. jídelní hůlky z Vietnamu. Společně jsme pokládali rekvizity na naši mapu světa na místo, které mohlo odpovídat původu předmětu. Po umístění všech předmětů na mapu postupně každé z dětí prozradilo svůj předmět nebo předměty a stručně představilo ostatním funkci, symboliku a původ donesené věci. Mezi nejzajímavější patřily sádrová maska z Itálie, kalendář s fotografiemi modelek v moderním vietnamském oblečení, peruánská píšťala, klasický amulet z Turecka, ruská bábuška, dřeváčky

z Holandska a vonný olej z Bulharska. Mile mě překvapila iniciativnost rodičů, kteří spolupracovali a zapůjčili do školy i hodnotné předměty.

Evaluace:

Z prezentace dětí bylo znát, že rodiče s nimi předem rozmlouvali a informovali je o významu, funkci či symbolice doneseného předmětu, čímž rozšířili vliv a cíl projektu. Většina dětí dokázala stručně povědět o zemi svého původu nebo o navštíveném státě a najít je na mapě. Největší aktivitu prokázali děti cizinci a jejich rodiče. Možnost se prezentovat před dětskou skupinou přispěla k pocitům sounáležitosti a uplatnění ve skupině, k rozvoji nejen rozumové ale i citové a morální stránky osobnosti dítěte a k rozvoji prosociálních vztahů mezi dětmi. Velkou úlohu zde hrála spolupráce rodičů, jejich angažovanost a ochota. Děti hovořily spontánně, dokázaly naslouchat druhému. Sledovala jsem u většiny dětí dobrou úroveň ve schopnosti se vyjádřit. Bez ohledu, zda se jednalo o děti cizinců, se projevovala věku odpovídající slovní zásoba a děti byly schopné hovořit v celých větách. Jen výjimečně byly děti zcela bez logopedické vady. Děti se bez problémů orientovaly na mapě světa ve třídě i leporelovém obrázkovém atlase, pojmenovávaly nejen světadíly, ale i vybrané státy.

PÁTEK

Cíl:

Rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka i další formy verbálního i neverbálního sdělení. Osvojení si elementárních poznatků o znakových systémech a jejich funkci. Vytváření pocitu sounáležitosti i národnostní identity.

Činnosti:

Diskuse o možnostech sdělení (sdělit řečí, písmem, pohybem, dotekem...) a o rozdílech v jazyce, písmu, gestech v závislosti na státu, kontinentu.

Seznamování se s různými druhy písma a určování země či kontinentu posuzovaného písma.

Přednes krátké básně či zpěv písně v cizím jazyce (prezentace dětí cizinců).

Hra tichá pošta. Posílaná jsou slova vyjadřující pozdrav v různých jazycích.

Pomůcky:

Čtvrtky s nápisem pozdravu v různých jazycích a různým písmem.

Možné obměny:

Hra na Martěany. Smyšleným jazykem vést rozhovor mezi sebou. Např. všechny samohlásky ve slovech jsou shodné.

Tichá pošta: Děti sedí se zavřenýma očima v kruhu na zemi tak, aby čelem byly otočeny k zadům kamaráda před sebou. Postupně si posílají po kruhu jednoduchý obrázek nakreslený prstem na záda dítěte před sebou. Poslední dítě nakreslí obrázek na tabuli.

Poslech stejné říkanky ve slovenštině a češtině. Hledání podobností a rozdílů s češtinou.

Pedagogická reflexe:

Při ranních činnostech děti měly zájem o poslech egyptské písně a zatančit si tanec, který se učily s Reny. Překvapilo mě, v jaké míře si děti uměly vybavit dříve nacvičovaný pohyb i jak zvládly vhodně improvizovat. Po svačině se děti

postupně seskupovaly ve třídě u mapy světa a diskutovaly nad předměty i obrázky. Nejvíce se věnovaly africkým zvířatům a předmětům z Egypta. Dohadovaly se, zda znají ve svém okolí někoho z Afriky. Barča uvedla, že s její maminkou ve firmě pracuje černoška Nona, která je navštěvuje i s rodinou. I další děti hovořily o setkávání s cizinci mimo školku. Diskusi dětí jsem jen přihlížela, nezasahovala jsem do jejich projevů. Během jejich rozhovoru jsem připravila karty s nápisy pozdravů v různých jazycích a druhu písma, které jsem získala od rodičů cizinců. Vyzvala jsem děti, zda rozeznají rozdíly v písmu. Nápisy si děti mohly prohlížet a porovnávat. Komentovaly zjištěné odlišnosti. Long poznal čínský nápis a řekl: „Takhle píše moje babička.“ Přečetla jsem postupně všechny nápisy na kartách a děti měly za úkol přihlásit se, pokud porozumí významu. Děti pozorně sledovaly, jak čtu pozdrav v jazyce, který používají doma. „To se u nás řekne, když někam přijdeš, jako ahoj,“ reagovala Ebra. „Tak se zdraví jenom děti,“ odhalil nám Vietnamec Honzík. Vyzvala jsem Janičku, Honzíka a Longa, aby ostatním dětem prozradili jak se tedy zdraví dospělí, ale nedokázali odpovědět. Postupně jsme se snažili společně vyslovit pozdravy ve všech jazycích, které známe. David, Tomáš, Fabián a Barča navštěvují kurz angličtiny a uměli pozdravit anglicky. Karty s napsanými pozdravy jsme umístili do prostoru mapy světa podle příslušnosti k zemi a jazyku, ve kterém byl nápis napsán. Dala jsem dětem prostor, aby přednesly nějakou básničku nebo písničku v různých jazycích. Vietnamské děti společně ukazovaly na prstech a nahlas počítaly ve vietnamštině. Vyslechli jsme přednes básně v polštině a ruštině. Adam zazpíval marockou lidovou píseň a Renzo peruánskou. Ardina srbsky určila barvy míčků. Fabián děti seznámil s rozpočítadlem, které znal od babičky slovensky. České děti společně zazpívaly lidovou píseň. Rozmlouvali jsme o tom, jak je těžké se naučit cizí jazyk, ale jak je užitečné umět se dorozumět i jinou řečí. Děti věděly, že každá zem má svůj vlastní jazyk. Nechala jsem děti přemýšlet, jak by se mohly domlouvat jinak než mluvou. Uvedly, že by mohly nakreslit obrázek jako Anička Inésce. Protože nedokázaly přijít na jiný způsob komunikace, přiložila jsem prst na ústa, zvedla jsem se a máváním rukou jsem je vyzvala, aby došly ke mně. Všechny děti pochopily mou výzvu a reagovaly na ni. Potom jsme zkoušeli

vyjádřit neverbálně i další sdělení (prosím, puč mi, rychle utíkej, mám tě rád, nechod' ke mně...). Většina dětí dokázala sama vyjádřit svou myšlenku. Dětem, které měly s projevem problém, jsem napovídala jednoduché možnosti. Vedli jsme diskusi, zda bychom se pohybem dokázali domluvit po celém světě. Vysvětlila jsem dětem některé rozdílné významy gest v jiných zemích. Honzík připomněl rozdílnost významu mávání ruky u nás a ve Vietnamu. Zdůraznila jsem, že i přes jazykovou bariéru se lidé dokážou domluvit, pokud mají zájem se seznámit, pomoci apod. Shodli jsme se na nutnosti tolerance a snaze pochopit druhé i přes odlišnosti v oblékání, řeči, barvě vlasů a pleti. Rozloučili jsme se opakováním pozdravů ve všech jazycích, které děti znaly.

Evaluace:

Při ranních hrách si děti vyžádaly možnost tančit do rytmu egyptské hudby. Spontánně se rozvířila diskuse mezi dětmi o původu předmětů na mapě světa a o navozených přátelských vztazích s cizinci mimo mateřskou školu. I přesto, že děti neumí číst, dokázaly zrakovou analýzou rozpoznat rozdíl mezi nápisy různými druhy písma. Děti jednotlivých národností dokázaly sluchovou analýzou rozpoznat jazyk, kterým hovoří v domácím prostředí. Všechny děti uvedly, že mluví s rodiči jazykem země původu rodiny. Kristýnka, která pochází ze smíšeného manželství, uvedla, že doma mluví s matkou polsky a s otcem česky. Všechny děti byly aktivní při opakování pozdravů v jazycích svých kamarádů. Při přiřazování karet s nápisy děti prokázaly dobrou orientaci na mapě světa a znalost země původu svých kamarádů. I přes velkou podobnost jazyků měly děti problém rozpočítadlo přeložit ze slovenštiny do češtiny. Děti přes počáteční nejistotu dokázaly neverbálně komunikovat. Zapojily se aktivně do diskuse o překonávání překážek při jazykové bariéře.

PONDĚLÍ

Cíl:

Rekapitulovat činnosti z předchozích dnů. Prezentovat nabyté znalosti a zkušenosti z realizace projektu „Pestrý svět“ dětem z jiných tříd. Představit výsledný produkt projektu rodičům dětí vystavením mapy světa s fotografiemi dětí dokumentující průběh realizace projektu v šatně dětí.

Činnosti:

Stručná rekapitulace činností a aktivit, kterých se děti během realizace projektu zúčastnily.

Vlastní interpretace informací a zkušeností, které děti získaly během realizace projektu, dětem a učitelkám z ostatních tříd.

Prezentace dětí před dětmi, které se projektu nezúčastnily.

Vytvoření nástěnky pro rodiče s fotografiemi dětí, které dokumentují průběh celého projektu. Instalace nástěnky v šatně dětí.

Pomůcky:

Mapa světa s předměty a obrázky. Mapy, atlasy, globus, knihy vztahující se k tématu. Nahrávka CD a oblečky využitelné při tanci. Fotografie dětí dokumentující průběh projektu.

Možné obměny:

Vystoupení pro rodiče s prezentací dětí na multikulturní téma.

Pedagogická reflexe:

Před dopolední svačinou jsem stručně zrekapitulovala s dětmi, které se podílely na realizaci projektu „Pestrý svět“ postupně všechny činnosti, které jsme

v uplynulém týdnu v souvislosti s projektem realizovali. Připomněla jsem dětem stěžejní aktivity a zopakovala důležité informace. Aktivizujícími otázkami jsem zjišťovala rozsah získaných vědomostí z oblasti multikulturní výchovy a snažila jsem se získat představu o prožitcích a posunu v interkulturní oblasti u dětí. Seznámila jsem děti se záměrem pozvat do třídy děti a pani učitelky z ostatních tříd. Sdělila jsem jim, že budou mít možnost přiblížit svým kamarádům činnosti, které jsme společně dělali, ukázat jim mapu světa, o které budou moci vyprávět a informovat ostatní o všem, co si zapamatovaly ze společných aktivit.

Po svačině jsme pozvali děti předškoláky a pani učitelky. Na úvod jsme zatančili tanec, který se děti naučily s Reny. Poté se děti z pracovní skupiny stručně samostatně představily. Krátce jsem návštěvníky seznámila s naším projektem a vyzvala je, aby utvořily dvojice či trojice s dětmi, které se zúčastnily projektu. Ty se aktivně chopily role průvodce a individuálně kamarádům představovaly celý průběh projektu. Děti mě překvapily svojí angažovaností a množstvím informací, které ostatním dětem dokázaly předat. Na závěr jsme si všichni společně zatančili.

Během celého projektu jsem pořizovala fotografie dětí. Z nichž jsme s dětmi před odchodem na vycházku vytvořili nástěnku pro rodiče, kterou jsme umístili do šatny dětí. Zde měli rodiče možnost si fotografie prohlédnout a děti mohly referovat o projektu.

Evaluace:

Ze zpětné vazby byl patrný zájem dětí o dané multikulturní téma a rozvoj v kognitivní oblasti vývoje dětí. Děti si osvojily informace o Zemi, lidech i zvířatech ve světě a dokázaly je předat druhým při vlastní prezentaci. Zdokonalily se ve schopnosti orientovat se na mapě světa a získanou dovednost dokázaly adekvátně využít.

S chutí pracovaly na tvorbě nástěnky pro rodiče a předem informovaly mě i druhé děti co budou svým rodičům vyprávět.

9.2 Vyhodnocení projektu „Pestrý svět“

Projekt „Pestrý svět“ jsem realizovala v mateřské škole v lokalitě Prahy 13, kde jsou děti cizinců ve třídách mateřských škol běžným jevem již několik let.

Setkala jsem se s velmi vstřícným přístupem nejen paní ředitelky, ale také ostatních pedagogů a pracovníků vybrané mateřské školy. Nejvíce potěšující byla aktivita rodičů, kteří se zapojili do projektu s nečekanou angažovaností. Před zahájením byli rodiče o realizaci projektu ve třídě jejich dětí informováni a požádáni o případnou spolupráci. Při projektu byla přítomna třídní učitelka dětí. Myslela jsem si, že nízký počet dětí způsobený chřipkovou epidemií v Praze bude negativně ovlivňovat průběh projektu. Ukázalo se, že zájem ze strany rodičů cizinců a jejich dětí na možnosti prezentovat svoji původní zemi a kulturu byl značný. O připravovaném projektu se dozvěděli rodiče dětí jiné národnosti z druhých tříd a žádali, aby se mohly jejich děti též účastnit. V důsledku toho bylo ve skupině větší zastoupení dětí jiné národnosti než dětí českých. Věkové složení skupiny dětí bylo 4,5 až 6,5 let.

Myslím, že projekt měl vliv na vytvoření povědomí dětí o vlastní sounáležitosti se světem, s planetou Zemí. Děti potvrzovaly dobrou orientaci v pojmech svět a světadíl, rozložení kontinentů. V oblasti interkulturní výchovy došlo během projektu k rozvíjení emoční schopnosti dětí. Až překvapivě děti dokázaly být spontánní, otevřené a empatické nejen k postavám z příběhu, ale i k sobě navzájem. Svými odpověďmi potvrzovaly zdravý postoj k druhým lidem bez předsudků a projevů nesnášenlivosti. Děti projevily schopnost hledat souvislosti mezi vlastními zážitky a pocity, které přináší život v jiné zemi. Věřím, že projekt děti vedl k respektu k odlišnosti druhých lidí, rozvíjel prosociální postoje a vztahy k menšinám a probouzel sympatie k lidem přicházejícím z jiné země. Z reakcí všech, kteří byli do projektu zapojeni, jsem přesvědčena, že projekt napomohl dětem i jejich rodičům vytvořit pocit sounáležitosti se skupinou, vedl děti k respektování pravidel soužití bez ohledu na barvu pleti a příslušnosti k národu. V oblasti multikulturní výchovy došlo k prohloubení poznatků o světě, jeho rozložení a jeho kulturách. Děti měly možnost se seznámit s různými

formami verbální i neverbální komunikace, znakovými systémy a jejich funkcí. Interakcí si osvojily vědomosti o lidech i zvířatech ve světě.

V závěru projektu při vlastní prezentaci děti prokázaly schopnost předávat získané informace druhým a zvládly předvést naučené dovednosti.

V průběhu projektu rodiče dětí potvrzovali zájem o spolupráci se školou. U rodičů cizinců byl nadstandardní. Z rozhovorů s dětmi i pracovníky mateřské školy vyplynulo, že děti o projektu průběžně hovoří s rodiči, ostatními dětmi i učitelkami. Velkou pozornost vzbudila mapa světa s fotografiemi dětí dokumentující průběh projektu, která byla instalovaná na nástěnce v šatně dětí. Maminka chlapce původem ze Španělska, který se pro nemoc nemohl projektu zúčastnit, mě požádala, abych na mapu světa umístila i fotografii jejího syna. Projekt hodnotím jako úspěšný. Splnil mé očekávání rozvoje v kognitivní oblasti i v osobnostně sociální sféře. V nečekané míře oslovil rodiče a děti především cizinců. Z toho vyplývá, že je žádoucí zařadit multikulturní témata do výchovně vzdělávacího programu dané školy.

10. Dotazník pro rodiče dětí ze zemí mimo ČR

Dotazování proběhlo v období listopad až prosinec 2008. Tištěný dotazník s dostatečným prostorem pro doplnění odpovědí obsahoval celkem 11 otázek, z toho šest otázek bylo uzavřených a pět otevřených. Jedna z otázek (č. 7) zahrnovala tři upřesňující podotázky. (viz příloha č. 2) Pro rodiče, kteří neumějí česky, byl k dispozici dotazník v anglické nebo německé jazykové mutaci.

Prezentovaná data byla zjištěna metodou osobních dotazníků na výběrovém souboru 25 respondentů – rodičů dětí cizí státní národností ve sledované mateřské škole (*pozn.: Na dotazník odpověděly dva smíšené rodičovské páry – ČR x USA a ČR x Polsko, jejichž děti jsou ve statistikách školy vedené jako čeští státní příslušníci, ačkoli mají i státní příslušnost po druhém z rodičů, tedy*

americkou a polskou). Z tohoto počtu oslovených respondentů odpovědělo celkem 15 rodičů, což je 60 %.

Pro zpracování dat získaných z vyplněných a zkontrolovaných dotazníků byl použit tabulkový procesor Microsoft Excel.

V hodnotící zprávě jsou komentovány statisticky významné rozdíly.

10.1 Výsledky dotazníkového šetření u rodičů cizinců

Otázka č. 1 - Země původu

Mateřskou školu, kde proběhl dotazníkový průzkum, navštěvovalo v období průzkumu celkem 100 dětí, z toho 77 dětí mělo české občanství, zbývajících 23 dětí cizí občanství. Dvě děti pochází ze smíšeného manželského páru a mají státní příslušnost obou rodičů.

Občanství	Celkem	Odpovědělo na dotazník
Cína	1	0
Chorvatsko	2	0
Slovensko	1	1
Srbsko	2	1
Turecko	3	2
Ukrajina	6	5
Vietnam	5	2
Peru	1	1
Rusko	1	0
Španělsko	1	1
Smíšené (české a americké/polské)	2	2
Celkem	25	15

Otázka č. 2 - Délka pobytu v ČR

Délka pobytu rodin cizích státních příslušníků, jejichž děti navštěvují mateřskou školu, byla velmi rozdílná a pohybovala se v rozmezí od jednoho roku do 15 let. Průměrná délka pobytu byla 7,3 roku. V členění do jednotlivých časových intervalů spadalo nejvíce rodin do časového rozmezí do 5 let, konkrétně to bylo šest rodin. V intervalu od pěti do deseti let se nacházely čtyři rodiny a nad deset let to bylo pět rodin.

Otázka č. 3. - Místo narození

Poměrně zajímavým ukazatelem, který jsem v dotazníku sledovala, byla skutečnost, zda se dítě narodilo v ČR či se do naší republiky přistěhovalo až po narození. Dvě třetiny, tedy deset dětí respondentů, se narodilo v České republice, což koresponduje s již zmíněnou skutečností, že průměrná délka pobytu respondentů v ČR překročila sedm let. Pouze pět dětí se narodilo mimo ČR.

Otázka č. 4. - Jazyková úroveň rodičů

Tři pětiny respondentů odpověděly, že nemají žádnou jazykovou bariéru, zbývajících 40 % se částečně dorozumí. Nikdo z dotazovaných neuvedl, že se nedorozumí.

Otázka č. 5 - Počet dětí v rodině, z toho předškolního věku

Na druhou část odpovědi řada rodičů neodpověděla, proto se statistika v tomto případě omezí pouze na první část – počet dětí v rodině. Největší četnost měly rodiny se dvěma dětmi, kterých bylo celkem osm, následovaly rodiny s jedním dítětem (pět případů). Ve zbývajících dvou rodinách respondenti uvedli, že počet dětí činí tři a osm.

Otázka č. 6 - Rok nástupu do mateřské školy v ČR a stáří dítěte

Ze získaných odpovědí vyplývá, že nejvíce dětí začalo navštěvovat mateřskou školu v roce 2007 (sedm dětí), v letech 2006 a 2008 to bylo shodně po čtyřech dětech.

Průměrný věk dětí cizinců v období průzkumu byl 4,8 roku. Tomu také odpovídá skutečnost, že celkem jedenáct dětí završilo pět let. Ve zkoumaném vzorku bylo pouze jedno tříleté dítě a jedno šestileté.

Otázka č. 7 - Setkali jste se v souvislosti s docházkou do mateřské školy v ČR s nějakými obtížemi?

Osm respondentů odpovědělo na tuto otázku záporně, jeden neodpověděl vůbec. Ve zbývajících šesti případech odpověděli rodiče na upřesňující otázku, že se určité problémy vyskytly. Nejčastěji šlo o jídlo, a to ve třech případech. V každém z těchto třech případů bylo řešení rozdílné – od dohody s pedagogy, že dítě bude jíst pouze co mu chutná, přes snahu vařit doma stejná jídla jako ve školce až po čekání, že si dítě na českou stravu zvykne. Ve zbývajících třech případech měli rodiče problémy s ústní hygienou po jídle, dále to byly nespecifikované zdravotní potíže a posledním problémem bylo zcela odlišné oblečení proti zvyklostem v domovské zemi (Peru).

Na upřesňující podotázku, zda byl personál školy při řešení problémů vstřícný, odpověděli všichni dotazovaní kladně.

Otázka č. 8 - Jak hodnotíte přijetí vašeho dítěte do kolektivu?

Z výzkumu vyplývá pozitivní zjištění, že v případě všech dotazovaných bylo přijetí dítěte hodnoceno dobře až velmi dobře. Nevyskytl se tak žádný případ, kdy by rodič hodnotil vstup svého dítěte do předškolního zařízení negativně.

*Otázka č. 9 - Mělo vaše dítě nebo vy možnost představit vaši zemi a kulturu?
Navázali jste v tomto směru s MŠ bližší spolupráci?*

Názor, že dítě mělo možnost představit svoji zemi, se ve zkoumaném vzorku objevil pouze jeden, a to v případě rodiny ze Slovenské republiky. Ve všech zbývajících případech byla odpověď záporná. Pouze dva rodiče doplnili, že by tuto možnost uvítali.

Otázka č. 10 - Jaké tradice jste přijali z ČR a naopak, které jste si ponechali ze své země?

Na tuto otázku nedokázala téměř polovina respondentů odpovědět (sedm), otázka pro ně byla zřejmě příliš obtížná. Na druhou stranu mě překvapilo a zároveň potěšilo, že v případě sedmi rodin se snaží dodržovat tradice obou států, a to země původu i ČR. Zaujala mě odpověď rodičů, kteří přišli do ČR z Turecka, kteří odpověděli, že dodržují Ramadán i Vánoce. V případě respondentů ze Slovenska byla odpověď, že tradice jsou shodné.

Otázka č. 11 - Zhodnoťte hlavní rozdíly mezi výchovně vzdělávacím systémem v předškolním věku v ČR a v zemi původu!

Hodnocení odpovědí na tuto otázku bylo nejkomplikovanější. Z hodnoceného vzorku u jedenácti odpovědí scházel detailnější komentář – pět respondentů vnímá minimální rozdíly, tři respondenti nedokázali posoudit a další tři považují vzdělávací systém v ČR za lepší.

Zbývajících čtyři odpovědi považuji za velmi poutavé, proto zde uvádím nejzajímavější citace:

- Ukrajina – V ČR je patrná klidnější atmosféra výchovy a vůči dětem méně přísná. Děti mají více svobody.
- USA – Vzdělávací systém v ČR je mnohem kvalitnější. V českých školkách se děti vzdělávají, vychovávají a nejen hlídají. Celkově

z vlastní zkušenosti mohu říct, že úroveň vzdělávání v ČR je na mnohem vyšším „stupínku“ než vzdělávací systém v USA.

- Ukrajina – U nás děti ve školce umí číst a psát a připravují více vystoupení před různými národními svátky v krojích. Každý samostatně recituje básničku.
- Peru – V ČR děti nenosí uniformy. Vzdělávací systém je zde mnohem lepší a ze společných her nejsou vylučováni slabší jedinci. Na druhou stranu se děti v Peru věnují více činnostem, jako jsou divadlo, malování, zpěv, ale i náboženství.

11. Rozhovory s učitelkami vybrané mateřské školy

Částečně řízený rozhovor jsem vedla s učitelkami poslední den mé přítomnosti v MŠ. Rozhovor jsem nahrávala na diktafon a poté přepsala a dle potřeby zkrátila. Hovořila jsem s ředitelkou a čtyřmi učitelkami mateřské školy. Tématem rozhovoru byli děti cizinců a jejich rodiče v souvislosti s docházkou do zvolené MŠ. Zajímalo mě, zda se vyskytly problémy, jak byly popřípadě řešeny. Ptala jsem se na osobní zkušenost s rodiči cizinci i jejich dětmi. Zajímala jsem se o realizaci multikulturní a interkulturní výchovy ve Školním vzdělávacím programu (ŠVP) a Třídním vzdělávacím programu (TVP). Interview probíhalo v otevřené a přátelské atmosféře.

11.1 Rozhovory s jednotlivými učitelkami

Rozhovor s ředitelkou (36 let praxe)

Otázka: Setkala jste se s problémy, které vycházejí z rozdílného pohledu na vzdělávání dětí předškolního věku u cizinců?

Odpověď: Celkově s rodiči ani s dětmi nejsou potíže, které by se nedaly řešit na úrovni naší mateřské školy. Jen jednou jsem se setkala s chováním jednoho otce a jeho syna, které silně pramenilo ze sociokulturního rozdílu. Pocházeli ze Sýrie a zastávali velmi nadřazené chování vůči ženám. Z našeho pohledu matku dítěte šikanovali. Otec byl lékař, matka byla v domácnosti a pečovala o mladší dítě. Otec, který uměl česky, byl přítomen při zápisu do mateřské školy a mně spíše určoval, jak mám ve věci postupovat, než abychom vedli dialog. Očekával, že mateřská škola bude plnit i další úkoly, než k jakým je určena. Požadoval po mně například, abych nařídila třídní učitelce jeho syna, aby se postarala o zápis syna do základní školy. Bylo těžké mu vysvětlit, že to je povinnost rodičů. Pokud se vyskytl problém během roku, řešila jej matka s pomocí překladatele. Z intonace hlasu, z výrazu pětiletého chlapce a reakcí jeho matky bylo poznat, kdo je v nadřazené pozici. Chlapec těžce přijímal naše normy slušného chování. Paní učitelku nepožádal a nepoděkoval, ale poroučel jí, např.: „Obuj mi boty!“ Asi po půl roce docházky do školky se jeho chování do velké míry nenásilně přizpůsobilo naším zvyklostem, ale z jeho vyprávění se doma choval podle vzoru otce. Věřím, že pro učitelku byl takový chlapec ve třídě velkým „oříškem“ a vyžadoval nejen trpělivost, ale i její empatii a toleranci.

Otázka: V jaké oblasti se nejčastěji setkáváte s problémy v souvislosti docházky dětí cizinců do vašeho zařízení a jak je řešíte?

Odpověď: S rodiči cizinců bývá komunikační problém, který se řeší přítomností profesionálního tlumočníka nebo rodinného známého, který pomáhá při vyřizování formalit. Nejčastěji to bývá v přijímacím řízení nebo v průběhu roku, pokud se vyskytne problém, který je třeba řešit, např. zápis do ZŠ. U dětí nebývá problém s adaptací velký. Většinou si zvyknou již po pár dnech docházky a režim školky zvládnou nápodobou ostatních dětí. Pokud je třeba, vycházíme vstříc, že mohou rodiče setrvat ve třídě a dítěti překládat požadavky učitelky. Většinou se ale rodiče potýkají s jazykovou bariérou také, takže jde spíše o psychickou podporu dítěti v zátěžovém adaptačním období. Tento

způsob postupného zvykání na prostředí mateřské školy využíváme u všech dětí, nejen u dětí cizinců.

Otázka: A co reakce českých rodičů? Myslíte si, že větší počet dětí cizinců ve vaší mateřské škole vnímají jako přínosné nebo naopak?

Odpověď: Vážnější problém týkající se přijímání cizinců do mateřské školy se neobjevil. Z neformálních zdrojů jsem se občas doslechla, že se některým českým rodičům nelíbí velký počet cizinců ve třídách naší školy. Většinou to tito rodiče řešili přechodem svého dítěte na jinou mateřskou školu, ale nikdy se nestalo, že by přišli za mnou s oficiální stížností nebo připomínkou. S kladnou reakcí na to, že mohou děti prožívat situace s dětmi jiné národnosti, jiné kultury jsem se nesetkala. Ale vím, že některé cizinecké rodiny se stýkají s českými rodinami i mimo naši školu, ve které se seznámily jejich děti.

Otázka: Vzhledem k vyššímu počtu dětí jiné národnosti ve vaší mateřské škole, máte ve ŠVP podrobněji rozpracovanou multikulturní a interkulturní výchovu?

Odpověď: Ve ŠVP není přímé zaměření na multi/interkulturní výchovu. V minulém školním roce na naší mateřské škole působila učitelka s vysokoškolským vzděláním v oboru speciální pedagogiky, která jedenkrát týdně vedla kroužek pro děti cizinců. Tematicky zaměřenými hrami rozšiřovala především verbální úroveň dětí, které se potýkaly s jazykovou bariérou. Byla to dobrovolná iniciativa paní učitelky, která měla velmi dobrý ohlas u rodičů i dětí cizinců.

Rozhovor s učitelkou Monikou (24let praxe)

Otázka: Jakou zkušenost máte s rodiči a jejich dětmi, kteří dochází do vaší školy?

Odpověď: S cizinci nemám žádnou negativní zkušenost. Pracuji v této škole již přes deset let a opravdu tudy prošla řada dětí, které do Čech přišly z různých koutů světa. V devadesátých letech to byly děti převážně z post sovětských republik a bývalé Jugoslávie. Dnes je nejvíce zastoupena vietnamská komunita. Vietnamci jsou dle mého názoru velmi hrdí, s chutí a často obdarovávají, jsou slušní a mají zájem o vzdělání svých dětí. Turci nebo muslimové všeobecně se chovají nadřazeně, ale je to asi spíš tím, že mají odlišný postoj k ženám vůbec. Kdyby v mateřské škole působili učitelé, projev povýšenosti by z jejich chování třeba necítili.

Otázka: Jak vnímáte spolupráci rodičů dětí cizinců se školou?

Odpověď: Rodiče dětí cizinců se snaží reagovat i přes jazykový handicap. Dokonce si myslím, že pokud vyzvu rodiče, aby přinesli nějakou pomůcku nebo materiál z domova, jsou cizinci velmi aktivní. Což dokazuje i současná situace, kdy rodiče a jejich děti projevili velkou iniciativu v realizaci vašeho projektu „Pestrý svět“ v naší škole. Ohlas rodičů a chuť prezentovat svou zemi původu mě překvapil. Nemyslela jsem si, že je tato akce osloví do takové míry. Každý den mně děti vyprávěly, co dělaly, co se dozvěděly. Děti diskutovaly o tématu mezi sebou. Rodiče se mě i svých dětí ptali na průběh projektu.

Otázka: Pracujete podle TVP. Myslela jste při jeho tvorbě na zvláštnosti a specifika ve výchově a vzdělávání dětí cizinců?

Odpověď: V TVP nemám konkrétní zaměření na multikulturní výchovu, ale děti mají příležitost se projevit v počátku školního roku. Všechny děti mohou přinést fotografie své rodiny a seznámit ostatní se svou zemí původu a představit členy rodiny. I během roku, většinou po období vánočních svátků, kdy rodiny odjíždí ke svým blízkým do rodné země, si o jejich zážitcích z návštěvy povídáme. Týdenní blok ve výchovně vzdělávacím procesu věnuji multikulturní výchově. Povídáme si o světě, jaká kde žijí zvířata, jaké je kde podnebí. K dětem cizinců přistupuji stejně jako k ostatním.

Otázka: Jak se snažíte dětem, které nerozumí česky, usnadnit adaptaci na prostředí mateřské školy a jak řešíte případné problémy s komunikací? Využíváte obrázky, piktogramy apod.?

Odpověď: V počátcích docházky do mateřské školy se snažím používat jednoduché instrukce a popis k činnostem dětí v českém jazyce tak, aby v co nejkratším čase byly děti, které neumí česky schopny se zařadit do aktivit ostatních dětí. Většinou vše rychle „odkoukají“ od druhých dětí. V rodinách mluví nejčastěji původní řečí, takže volím častěji individuální přístup při zvyšování jejich jazykové úrovně a zlepšení výslovnosti. Speciální pomůcky pro komunikaci s cizinci nevyužívám.

Rozhovor s učitelkou Barborou (začínající učitelka)

Otázka: Setkala jste se někdy v praxi s projevy xenofobie ze strany rodičů nebo dětí?

Odpověď: S projevy xenofobie jsem se mezi dětmi nesetkala. Jednou ruský otec reagoval na oznámení, že jeho dítě má vši slovy: „Ti Češi.“ Řekl to s takovým despektem, že mi bylo velmi nepříjemně. U ukrajinských a ruských mužů pozoruji autoritativní chování vůči ženám. A vycítila jsem, že Ukrajinci

a Rusové se nemají příliš v lásce. Nejvíce vstřícní až milí jsou Vietnamci. Často přináší dárky pro učitelky i všechny děti ve třídě. Leckdy to jsou hračky nebo cukrovinky v řádu i za tisíc korun.

Otázka: Jakou máte zkušenost s výchovou cizinců ze své praxe? Jaké problémy nejčastěji řešíte?

Odpověď: Mám s cizinci dobrou zkušenost. Nejčastěji nastává problém v komunikaci nejen s dětmi, ale i s jejich rodiči. Proto si myslím, že pro děti cizinců je lepší alternativou běžného českého školství soukromá jazyková škola, kde dítě nemá problém se od počátku docházky domluvit. Postupně se může učit česky.

Otázka: Docházka do soukromé jazykové školy je finančně náročná, jejich četnost v Česku není velká a převážně se jedná o vzdělávání v angličtině či němčině. Přesto si myslíte, že je to řešení např. pro Vietnamce nebo Ukrajince, kterých je na vaší škole nejvíc?

Odpověď: Rozhodně se dnes anglicky domluví i nově příchozí Vietnamci lépe než česky. V mateřské škole pracuji prvním rokem a mnoho zkušeností tedy zatím nemám, ale pociťuji jako nedostatek, že nejsem ze školy připravená domluvit se plynně světovým jazykem. Sice jsem na střední škole němčinu studovala, ale úroveň výuky nebyla zrovna ideální. Při studiu jsem byla sice ráda, že učitelka je k nám nenáročná a je přede mnou v cizojazyčných znalostech jen asi o dvě lekce, ale teď si uvědomuji, že umět jazyk se může hodit i v mateřské škole. Všimla jsem si, že starší kolegyně se většinou domluví rusky. Je škoda, že dnes je trend šetřit peníze na vzdělání. Pomoc asistentů dětem s jazykovou bariérou je aplikována na některých základních školách. Umím si představit, jak by bylo dobré v adaptačním období mít k dispozici asistenta pedagoga, který by ovládal řeč dětí nejvíce zastoupených národností

i ve škole mateřské. Netvrdím, že by se proces aklimatizace na nové prostředí zkrátil, ale stal by se určitě citlivější. Nicméně finanční situace naší mateřské školy a v českém předškolním školství přítomnosti asistenta nenahrává.

Otázka: Setkala jste se i s jinými než jazykovými potížemi při vzdělávání a výchově dětí cizinců?

Odpověď: Počet dětí ve třídách, které udává normativ, je tak vysoký, že se dá jen těžko pracovat individuálně s dětmi, které tento způsob práce potřebují. To se týká často právě dětí cizinců. Dětem islámského vyznání nepodáváme maso. Nesmí sice jen vepřové, ale rodiče si nepřejí, aby dostávalo jakékoli kromě ryby. Myslím si, že je to proto, že nevěří, že my poznáme hovězí od vepřového. Nesmí dostat ani želatinové bonbony, ve kterých je obsažena želatina živočišného původu. Řešíme to tak, že si chlapec nosí sladkosti z domova.

Otázka: Zařazujete multikulturní a interkulturní výchovu do svého TVP?

Odpověď: Nijak se na tuto oblast nesoustředím, vedu děti stejně bez rozdílu příslušnosti k jiné národnosti. Samozřejmě v počátcích docházky dětí, kdy se potýkají s jazykovou bariérou, se snažím těmto dětem více věnovat individuálně. Mluvím na ně pomalu a srozumitelně. Předvádím jim činnosti a komentuji je. Snažím se je povzbuzovat ke hře s ostatními.

Otázka: Setkala jste se nebo pracujete s některými pomůckami, které by Vám komunikaci s cizinci usnadňovaly?

Odpověď: Nevím, co myslíte. Nemám žádné materiály, které by byly určeny pro učitele ke snadnějšímu zapojení dětí cizinců do mateřských škol. Možná je nějaká metodika pro učitele základních škol.

Rozhovor s učitelkou Alenou (46 let praxe)

Otázka: Setkala jste se v souvislosti s vaší prací učitelky mateřské školy s projevy xenofobie nebo rasismu?

Odpověď: Jen jednou. A to je asi již šest let nazpět. Měla jsem ve třídě chlapce, který byl doma jistě vedený v atmosféře nesnášenlivosti vůči lidem tmavé pleti. Odvracel se od dívky původem z africké země. Křičel: „Fuj, ona je černá.“ Doslova se otřásal odporem, když ji měl vzít za ruku nebo si sednout v její blízkosti. K překonání tak silné negace nepomáhala domluva ani vzor chování druhých dětí a učitelek. Chlapec byl ovlivněn výchovou z rodiny, měl vžitý předsudek proti černochům, možná i k Rómům.

Otázka: Řešila jste tuto situaci? Promluvila jste např. s rodiči?

Odpověď: S rodinou onoho chlapce byla nesnadná spolupráce. Situaci jsme řešily s kolegyní co možná nejšetrněji pro všechny zúčastněné. Chlapci jsme se snažily vysvětlit, že není proč se dívky bát nebo ji odmítat, ale nenutily jsme ho do společného kontaktu. Zdůraznily jsme, že si nemusí spolu hrát, ale nesmí si navzájem ubližovat. Sice nedošlo ani časem k nějakému sblížení, ale projev silné antipatie polevily a chlapec dívku ve třídě respektoval a toleroval. Víte, myslím si, že nemusíte mít rád hady, ale je důležité naučit se nevzít do ruky hůl, kdykoli nějakého uvidíte.

Otázka: Využíváte ve své praxi nějaké speciální metody nebo pomůcky při práci s dětmi cizinců?

Odpověď: Respektuji zvláštnosti dětí přicházejících z jiného kulturního prostředí. Setkala jsem se s chlapcem z Číny, který byl z domova zvyklý jíst jen hůlkami. Donesl si je do školky a používal je. Po krátkém čase sám chtěl vyzkoušet příbor a za brzy se s ním naučil jíst. Hůlky používal spíše pro pobavení dětí, když nám chtěl předvést, jak je umí ovládat.

Otázka: Máte multikulturní a interkulturní výchovu obsaženou v TVP?

Odpověď: Speciálně jsem se na tuto oblast nezaměřovala. Je pravda, že cizinců je v této škole dost, ale přistupuji k nim stejně jako k českým dětem. V počátcích školního roku mají možnost rodiče s dětmi být ve třídě a pomáhat jim s adaptací, ale nevím, jestli je to dobré. Děti, které spoléhají na rodiče, se naučí česky rozumět a hlavně mluvit mnohem později, než ty, co jsou rovnou odkázány na sebe a na pomoc druhých dětí a učitelek. Ze zkušenosti si myslím, že se tímto postupem jen čas přizpůsobení chodu mateřské školy prodlužuje. Proces odloučení od rodiny se jen odloží, ale nezmírní se jeho dopad na dítě.

Otázka: Máte nějaké pozitivní nebo naopak negativní zkušenosti s výchovou a vzděláváním dětí cizinců a se spoluprací s jejich rodiči?

Odpověď: Vesměs mám samé pozitivní zkušenosti. Ve školce nejsou ve spolupráci s rodiči cizinců nebo těmi českými nějaké výrazné rozdíly. Vzpomínám si, jak jedna severokorejská maminka pozvala všechny učitelky ze školky k sobě domů na tradiční korejskou večeři. Měly jsme možnost nejen ochutnat nezvyklé pokrmy, ale i nahlédnout do domácnosti, která se svým vybavením lišila od té běžné české. Byla to zajímavá zkušenost. Zažila jsem nepříjemnou situaci v devadesátých letech s čečenským otcem vyplývající

z jeho neznalosti postavení a úlohy učitelek u nás. Domníval se, že pokud mi zaplatí, jsem povinna pečovat o jeho dítě dle potřeby rodiny i přes noc. Byl dotčený, když jsem odmítla.

Rozhovor s učitelkou Ivanou (11 let praxe)

Otázka: Jak hodnotíte své zkušenosti s dětmi a rodiči cizinců?

Odpověď: Na této škole jsem prvním rokem. Před tím jsem se s dětmi jiné národnosti nesečkala. Pocházím z Moravy a tam není počet dětí cizinců ve školkách a školách tak markantní. Mé zkušenosti jsou velmi pozitivní. Rodiče cizinci jsou vesměs milí. Snaží se komunikovat i spolupracovat. Vietnamci často přinášejí dárčky, jsou usměvaví. Pokud je nějaký problém hned se jej snaží řešit. Protože většina dospělých Vietnamců neumí dobře česky, využívají služeb překladatelů nebo starších svých dětí, které již chodí do základních škol a česky umí. Občas přijde i pět Vietnamců najednou se ptát na chování a vývoj dítěte. Je znáto, že vzdělání je pro Vietnamce důležité. Udržují zde soudržnou komunitu a vzájemně si pomáhají v péči o děti. Měla jsem problém s vydáváním malého Vietnamce, protože ho vyzvedával pokaždé někdo jiný a já se neorientovala, kdo je kdo. Negativní zkušenost s cizinci ve vztahu ke školce nemám.

Otázka: Setkala jste se s projevy xenofobie nebo rasismu mezi dětmi nebo mezi rodiči?

Odpověď: Ne, nesečkala.

Otázka: Využíváte ve své praxi nějaké speciální metody nebo pomůcky při práci s dětmi cizinců? Pokud ne, proč?

Odpověď: Ne. Přistupuji k nim stejně jako k ostatním. Děti si velmi rychle zvyknou i v jinojazyčném prostředí a brzy chápou, co mají dělat. Odpozorují chování od ostatních dětí a přizpůsobí se. Neupozorňuji na jejich rozdílnost. Nebránila bych, pokud by se dítě jiné národnosti nebo jeho rodiče chtěli nějak ve třídě prezentovat, ale záměrně nenabízím aktivity zaměřené na multikulturní oblast výchovy a vzdělávání. Má zkušenost ukazuje, že se cizinci zúčastňují i oslav, které se k jejich kultuře v původní zemi nevztahují.

11.2 Vyhodnocení rozhovorů

V současnosti nemá mateřská škola multikulturní oblast zapracovanou ve ŠVP, a to i přes dobrý ohlas u rodičů i dětí cizinců na kroužek specializovaný na rozvoj jazykových dovedností, který škola realizovala v loňském roce. Rovněž učitelky s touto oblastí ve svých Třídních vzdělávacích programech nepracují a cíleně nenabízí aktivity k rozvoji interkulturního cítění u dětí. Ačkoli je počet cizinců na této vybrané škole vyšší již několik let, z odpovědí pedagogů jednoznačně vyplývá, že nevyužívají žádných metod a speciálních pomůcek pro práci s dětmi cizinců ani v adaptačním období. Většina učitelek je nepovažuje za potřebné a spoléhají na rychlou schopnost malých dětí se přizpůsobit i v jinojazyčném prostředí. Volí spíše možnost s dětmi pracovat individuálně a snaží se respektovat zvláštnosti a omezení dítěte vycházející z rozdílného sociokulturního prostředí. Začínající učitelka neměla představu, jakou formou by mohla dětem, které se potýkají s jazykovou bariérou, sama pomoci a doporučovala jazykově vybaveného asistenta pedagoga nebo zařazování dětí do bilingvních škol.

Mimo jedné se nesetkaly učitelky ve své praxi s projevy rasové nesnášenlivosti mezi dětmi. V jednom případě se učitelka domnívá, že se jednalo o důsledek negativního výchovného působení v rodině. Žádná z učitelek nehodnotí spolupráci s rodiči cizinců nebo jejich dětmi negativně. Shodují se v názoru, že občas dochází ze strany mužů, kteří pochází ze zemí s tradiční patriarchální

kulturou k projevům nadřazenosti vůči nim jako ženám. Jen jedna učitelka se v rozhovoru zmínila o rasisticky podbarvené reakci otce vůči českému národu při sdělení, že jeho syn má vši. Nejpozitivněji učitelky hodnotí spolupráci s vietnamskou menšinou. Oceňují jejich kladný vztah ke vzdělání.

Nejčastěji hodnotí, podle očekávání, jako problémovou spolupráci v oblasti komunikace s dětmi i jejich rodiči. Při řešení administrativních záležitostí v souvislosti s docházkou do mateřské školy se nejčastěji rodiče obrací o pomoc na překladatele nebo osoby, které již nemají s českým jazykem problém. Jedna učitelka vyjádřila nespokojenost s úrovní znalosti cizích jazyků učitelek předškolního věku. Lze předpokládat, že učitelky starší generace se dokáží domluvit v ruském jazyce.

Celkově hodnotí učitelky spolupráci s rodiči a dětmi jiné národnosti ve vybrané mateřské škole pozitivně. Nemají negativní zkušenosti s rodinami cizinců, aby ovlivňovala jejich pohled na příslušníky menšin nepřátelským směrem. Překvapilo mě, že žádná z učitelek neprojevila potřebu a chuť hledat možné nové přístupy k dětem jiné národnosti s ohledem na multikulturní aspekty výchovy. Jen jedna učitelka poukázala na nedostatečnou jazykovou výbavu učitelek mateřských škol u nás a považovala ji za handicap.

12. Shrnutí výsledků a diskuse

Ve své diplomové práci jsem se zabývala dětmi jiné národnosti v pražském obvodu, kde je podíl těchto dětí dlouhodobě zvýšený. Z analýzy situace vyplývá, že zastoupení dětí jiné národnosti je v jednotlivých 20 mateřských školách obvodu velmi rozdílné a pohybuje se od jednoho procenta do 24 procent. Při zjišťování statistických informací na Městském úřadu Praha 13 jsem se od referentky dozvěděla, že přestože děti jiné národnosti v této části Prahy mají poměrně vysoké zastoupení, sám úřad se této

problematice nevěnuje a nedoporučuje jednotlivým mateřským školám žádná jednotící pravidla a metody, ačkoli je jejich zřizovatelem.

Ze získaných údajů vybrané mateřské školy vyplývá, že počet dětí jiné národnosti kulminoval ve školním roce 2000/01 a od tohoto školního roku postupně klesal s mírným nárůstem v posledních dvou letech. Z vývoje počtu dětí jiné národnosti však nelze usuzovat na jasný a silný trend. Nepotvrdila se tak moje původní hypotéza, že počet dětí jiné národnosti ve vybrané mateřské škole zaznamenává v posledních letech prokazatelný a jasný stoupající trend. Vysvětlení lze pravděpodobně spatřovat na jedné straně v zavedení školního pro děti cizinců mimo EU v určitém časovém úseku sledovaného období a pravděpodobně postupně také docházelo ke slábnutí přílivu nových mladých rodin cizinců do této pražské městské části. Jinak je tomu u českých dětí, jejichž počet od školního roku 1999/00 poměrně pravidelně klesal až do roku 2006/07. Od tohoto roku se vývoj obrátil a v posledních dvou letech dochází ke zřetelnému nárůstu. To podporuje teorii celorepublikového boomu v počtu dětí předškolního věku.

Překvapilo mě, že nejvíce dětí jiné národnosti ve vybrané mateřské škole pocházelo v součtu za sedm školních let (2002/03 až 2008/09) z Ruska a Ukrajiny a až poté následoval Vietnam, u kterého jsem předpokládala, že bude na prvním místě. V samotném školním roce 2008/09 však jednoznačně v počtu dětí vedly ukrajinské děti.

Analýza ŠVP ve vybrané mateřské škole, která má největší zastoupení dětí jiné národnosti mezi mateřskými školami v jednom pražském obvodu, ukázala, že ač se program opírá o soudobé poznatky pedagogiky předškolního věku a vývojové psychologie a vychází z modelu osobnostně orientované pedagogiky, individuálního přístupu a prožitkového učení, nevěnuje oblasti výchovy a vzdělávání dětí jiné národnosti zvýšenou pozornost a nepřihlíží k interkulturním a multikulturním požadavkům a výzvám současnosti. Očekávala bych, že v dnešní době bude mateřská škola s tak výrazným počtem dětí jiné národnosti ve svém ŠVP na tuto oblast pamatovat a systematicky ji zařazovat do svých

TVP jako stěžejní téma. Nedomnívám se, že toto opomenutí je záměrné. Myslím si, že není dostatečně věnován prostor pro další vzdělávání pedagogů v multikulturní oblasti. Učitelky nemají možnost se seznámit s programy a projekty podporující zařazení dětí jiné národnosti do mateřských škol s cílem eliminovat počáteční kulturní a jazykový šok. Nemají možnost porovnávat vlastní zkušenosti se zkušenostmi učitelek jiných předškolních zařízení, které s dětmi cizinců také pracují. Příkladné pro nás mohou být zkušenosti ze SRN, kde jsou pro učitelky systematicky vytvářeny projekty a programy pro práci s dětmi cizinců nejen předškolního věku, a to v rámci akreditovaných organizací, které se školou dlouhodobě a průběžně spolupracují a jsou jí odborným garantem a pomocníkem při práci s dětmi jiné národnosti. Věřím, že pokud by i u nás existoval systém poradních a vzdělávacích center pro učitele předškolního věku pro práci s dětmi cizinců, výrazně by ovlivnil přístup učitelek mateřských škol k multikulturní a interkulturní oblasti výchovy a vzdělávání, ale rovněž by pedagogickým pracovníkům poskytoval tolik žádoucí a potřebnou zpětnou vazbu na jejich aktivity v této oblasti.

Projekt „Pestrý svět“ je vzorovým projektem využitelným učitelkami mateřských škol ve výchovně vzdělávacím procesu předškolních dětí. Vychází z RVP PV a opírá se o myšlenky současné pedagogiky. Vytýčuje hlavní cíle, které rozvíjí multikulturní a interkulturní citění dětí a umožňuje dětem získat kompetence především v prosociální a kognitivní oblasti. Za podpory vedení mateřské školy i ostatních pracovníků jsem jej realizovala ve vybrané mateřské škole. Spolupracovaly se mnou děti cizinců i děti české. Pracovní skupinu tvořily děti z předškolní třídy doplněné dětmi jiné národnosti z jiné třídy. Děti pracovaly s velkým nasazením. Potvrdila se má hypotéza, že dojde k rozvoji kognitivní oblasti a děti se budou zapojovat s elánem do nabízených aktivit. Z denních reflexí a evaluací lze vyvozovat, že byly splněny zadané cíle. Nad rámec vyslovené hypotézy došlo k rozvoji kvalit emočních, sociálních procesů a spolupráce s rodiči.

Z dotazníkového šetření mezi rodiči dětí jiné národnosti mě zaujalo zjištění, že děti neměly, až na jednu výjimku, možnost představit svým spolužákům svoji zemi původu. Ve dvou případech rodiče o tuto možnost projevíli zájem. To a vstřícný a ochotný zájem rodičů zapojit se do projektu „Pestrý svět“ stejně jako snaha v rámci tohoto projektu představit zajímavosti a zvyky ze země původu potvrzuje můj předpoklad, že rodiče dětí jiné národnosti mají zájem o intenzivnější spolupráci se školou. Potřebují však větší organizaci a konkrétní podněty k aktivitě ze strany školy. Velmi pozitivním zjištěním, na kterém lze dále stavět, je prakticky shodné hodnocení všech rodičů, že jejich dítě bylo ze strany kolektivu přijato dobře až velmi dobře.

Dle mé hypotézy hodnotily učitelky spolupráci s rodiči cizinců a jejich dětmi jako komplikovanou zejména v komunikaci s nimi. Hlavní překážku představuje jazyková bariéra, kdy řada rodičů, zejména po krátké době pobytu v České republice, se není schopna domluvit v češtině. Ani jazyková vybavenost učitelek mateřské školy po dokončeném pedagogickém vzdělání není na takové úrovni, která je potřebná ke komunikaci ve světových jazycích. Neprokázalo se, že v dalších oblastech, jako např. ve vzájemných vztazích, v každodenní spolupráci se školou, stravování apod., dochází k zásadnějším rozporům a problémům, které se nedají řešit na úrovni mateřské školy.

13. Závěr

Ve své diplomové práci se zabývám dětmi jiné národnosti v mateřské škole. V teoretické části vymezuji základní pojmy vztahující se k dané problematice, které jsou tohoto času nejednotné. Popisují příčiny, které vedou k migraci lidí, a přibližují současné politické řešení především problémů související s příchodem cizinců do naší země zejména v oblasti vzdělávání. Ke snadnější orientaci v chování a k pochopení jednání občanů, kteří přicházejí do České republiky z jiných států s rozdílnou společenskou normou, uvádím stručnou analýzu několik významně odlišných kultur, jejichž příslušníci žijí v České

republiky. Vycházím z odborné literatury i z vlastních poznatků na základě poznávání jiné kultury v soukromém i pracovním životě. Hledám možnosti zařazení multikulturní a interkulturní výchovy v souladu s požadavky RVP PV a přináším pohled odborníků z oblasti pedagogiky a psychologie na vhodnost zařazovat multikulturní výchovu již v mateřských školách. V závěru teoretické části diplomové práce uvádím zjištění o vývoji počtu dětí cizinců v mateřských školách v České republice podle národnosti ve školních letech 1992/93 až 2006/07.

V praktické části informuji v souladu se svým prvním cílem o vývoji počtu dětí ve vybrané mateřské škole. Výsledky korespondují s celkovým současným trendem v narůstajícím počtu dětí v mateřských školách. Nárůst počtu cizinců však není patrný. Domnívám se, že důvodem je stabilizace počtu rodin v dané lokalitě. Krátce představuji vybranou mateřskou školu a analyzuji její ŠVP, který je v souladu s RVP PV, nabízí řadu aktivit pro rozvoj kompetencí dětí předškolního věku, ale není vytvořen s ohledem na specifické složení dětí a neobsahuje nabídku pro rozvoj v multikulturní oblasti.

Dále představuji vlastní projekt „Pestrý svět“, který má formu integrovaného celku a zahrnuje různorodé vzdělávací oblasti. Podněcuje k myšlení, hledání řešení, tvořivosti, vlastní iniciativě i kolektivní spolupráci. Z pedagogických reflexí a analýzy výsledků realizace projektu ve vybrané mateřské škole se projevil přínos projektu ve třech rovinách (kognitivní, sociální a spolupráci v rodině), čímž jsem naplnila další cíl své diplomové práce. V interkulturní oblasti došlo k rozvoji emočních schopností dětí, zlepšení vzájemných sociálních vztahů mezi dětmi. Z reakcí rodičů i pracovníků mateřské školy jsem přesvědčena o účelnosti projektu. Těší mě, že se stal inspirací pro další práci učitelky. Na základě ohlasů na průběh a výsledek projektu od rodičů se učitelky rozhodly převzít iniciativu ve spolupráci s rodiči cizinců. Vyzvaly je, aby děti doma naučili krátkou básničku či písničku z tradiční dětské tvorby jejich původní země a při školní akci rodičů s dětmi měly děti cizinců možnost ukázkou

předvést. I samotné učitelky překvapil velký počet rodičů a jejich dětí, kteří se do této akce zapojili.

Při naplnění mého třetího cíle jsem formou dotazníků zjistila názory rodičů dětí cizinců na předškolní vzdělávání jejich dětí ve vybrané mateřské škole. Z výzkumu vyplynulo, že v případě dotazovaných bylo přijetí do kolektivu mateřské školy kladné. Neobjevil se žádný případ, kdy by rodič hodnotil pobyt svého dítěte v MŠ negativně. Většina rodičů potvrdila zájem více prezentovat svoji zemi původu v MŠ. Svoji aktivitu demonstrovali i při průběhu projektu „Pestrý svět“.

Jako poslední cíl své práce jsem si vytyčila získat a zhodnotit názory pedagogů vybrané mateřské školy na začlenění dětí jiných národností a spolupráci s jejich rodiči. V rozhovorech pedagogové vybrané mateřské školy hodnotí své praktické zkušenosti se vzděláváním cizinců. Zjištění se týkají spolupráce s rodiči a školou a problémů s tím spojených. Dle očekávání učitelky uváděly jako nejčastější problém v dorozumívání s rodiči a jejich dětmi převážně v počáteční době docházky dítěte jiné národnosti do MŠ.

Diplomová práce je vypracovaná v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. Jsem si vědoma, že z této diplomové práce nelze vyvodit obecné závěry, ale doufám, že bude inspirací pro další pedagogy z mateřských škol. Pro mě samotnou je přínosná především ve zjištění, že problematika integrace cizinců v oblasti školství, a to i v předškolní výchově, není stále koncepčně řešena, přestože lze na základě výsledků praktické části mé diplomové práce předpokládat, že systémové změny v této oblasti by byly kladně přijaty pedagogy, rodiči, ale i samotnými dětmi.

Závěrem mé diplomové práce musím konstatovat, že multikulturní a interkulturní přístupy v mateřských školách v ČR jsou oblastí, která nemá centrální podporu z ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ani jiných státních institucí. Je odkázána výhradně na individuální přístupy jednotlivých škol a iniciativu učitelek, které mají omezenou možnost čerpat informace

z některých neziskových organizací. Z mé praxe a z diskusí s kolegyněmi však vyplývá, že tyto aktivity nejsou rozhodně příliš četné a jedná se spíše o nahodilé a nekoncepční projekty. Jsem přesvědčena, že tato oblast je natolik zásadní ve vzdělávacím procesu, že si rozhodně zaslouží pozornost.

- Antropologie, E. P. Školská práce zadána, Praha, Portál 1999.
- Antropologie, H. Antropologie multikulturních společností: Rozumět identitě, Praha, Triton 2007.
- Čechová, D. Psychologie ve školní praxi, Praha, Portál 2003.
- Čechová, J., Šuplová, E. Vzdělávací program Začít spolu: metodický doprovod pro učitele, Praha, Portál 2003.
- Čun, T., Jakoubek, M. Spát podle multikulturalismu. (Současné spory o multikulturalismus a politiku identity), Píseň, Vydavatelství a nakladatelství Alert, Čer. 46, s. 10, 2005.
- Červená, L. Slovník cizích slov, Praha, SPN 1996.
- Červená, L. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, Praha, VJP 2004.
- Červená, S. Hry v mateřské škole v souladu s právy, Praha, Grada 2008.
- Červená, S. Děti a mateřská škola, Praha, Grada 2008.
- Maňák, J., Švec, V. Cesty pedagogického výzkumu, Brno, Paido 2004.
- Čáslavská, D. 100 námětů pro dramatickou výchovu, Praha, Portál 1999.
- Nejedlý, M. Encyklopédie obecné psychologie, Praha, Academia 1997.
- Červená, M., Kratochvíl, M. Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele, Praha, SPN 1997.
- Červená, E. Tělesná škola podporuje individualitu dětí, Informační, roč. XV, č. 1, s. 20 - 21, Praha, Portál 2004.
- Prácheň, J. Moderní pedagogika, Praha, Portál 2002.
- Červená, E. Multikulturní výchova: Teorie - praxe - výzkum, Praha, ISV 2001.
- Červená, E. Multikulturní výchova: Příručka (sešit pro učitele), Praha, Triton 2006.
- Červená, J., Váňová, E., Mareš, J. Pedagogický slovník, Praha, Portál 2003.
- Červená, E. Parallelismus, multikulturalismus a přístěnování: Esaj o multietnické společnosti, Praha, Doktor 2008.

Použitá literatura:

- Adamičková, N., Königová, M. Gangy přitáhnou až 15 procent cizinců bez práce. Právo, roč. 2009, s. 2. Praha, Borgis 7. 2. 2009.
- Claycombová, P. Školka plná zábavy. Praha, Portál 1996.
- Eriksen, T. H. Antropologie multikulturních společností: Rozumět identitě. Praha, Triton 2007.
- Fontana, D. Psychologie ve školní praxi. Praha, Portál 2003.
- Gardošová, J., Dujková, L. Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro učitele. Praha, Portál 2003.
- Hirt, T., Jakoubek, M. Svět podle multikulturalismu. (Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit.) Plzeň, Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o. 2005.
- Klímeš, L. Slovník cizích slov. Praha, SPN 1995.
- Kol. autorů Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha, VÚP 2004.
- Kořátková, S. Hry v mateřské škole v teorii a praxi. Praha, Grada 2005.
- Kořátková, S. Dítě a mateřská škola. Praha, Grada 2008.
- Maňák, J., Švec, V. Cesty pedagogického výzkumu. Brno, Paido 2004.
- Mégrierová, D. 100 námětů pro dramatickou výchovu. Praha, Portál 1999.
- Nakonečný, M. Encyklopedie obecné psychologie. Praha, Academia 1997.
- Novotná, M., Kremličková, M. Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele. Praha, SPN 1997.
- Olsen, E. Dánské školství podporuje individualitu dětí. Informatorium, roč. XV, č. 3, s. 20 – 21. Praha, Portál 2008.
- Průcha, J. Moderní pedagogika. Praha, Portál 2002.
- Průcha, J. Multikulturní výchova: Teorie – praxe – výzkum. Praha, ISV 2001.
- Průcha, J. Multikulturní výchova: Příručka (ne)jen pro učitele. Praha, Triton 2006.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. Pedagogický slovník. Praha, Portál 2003.
- Sartori, G. Pluralismus, multikulturalismus a přistěhovalci: Esej o multietnické společnosti. Praha, Dokořán 2005.

Smith, CH. A. Třída plná pohody. Praha, Portál 1994.

Strakatá, M. Norské děti se ve školce učí samostatnosti. Informatorium, roč. XVI, č. 2, s. 22 – 23. Praha, Portál 2009.

Šišková, T. Menšiny a migranti v České republice. Praha, Portál 2001.

Šišková, T. Výchova k toleranci a proti rasismu. Praha, Portál 1998.

Špačková, L., Štefková, J. Knihovny jako brána k integraci cizinců v EU. Praha, Multikulturní centrum Praha 2006.

Špačková, R. 111 námětů pro tvořivou hru dětí. Praha, Portál 1998.

Taylor, Ch. Zkoumání politiky uznání. Multikulturalismus. Praha, Epoque 2004.

Těthalová, M. Jiná barva, jiná řeč. Informatorium, roč. XV, 2008, č. 1, s. 12 – 13. Praha, Portál 2008.

Těthalová, M. Neobejdeme se bez spolupráce. Informatorium, roč. XV, č. 2, s. 12 – 13. Praha, Portál 2008.

Těthalová, M. Singapurské školky se zaměřují na vzdělávání. Informatorium, roč. XV, č. 9, s. 24. Praha, Portál 2008.

Těthalová, M. Uprchlíci u nás hledají nový domov. Dokážeme jim pomoci? Informatorium, roč. XVI, č. 2, s. 8 – 10. Praha, Portál 2009.

Vágnerová, M. Úvod do psychologie. Praha, Karolinum 2003.

Vinterová, J. Egyptské školky bojují s chudobou. Informatorium, roč. XV, č. 8, s. 26 – 27. Praha, Portál 2008.

Všeobecná encyklopedie. Praha, Diderot 1999.

Elektronické zdroje:

www.csu.cz

www.encyklopedie.seznam.cz

www.mkc.cz

www.mvcr.cz

www.novinky.cz

CD-ROM: Směrnice a organizační předpisy ve školství. Praha, Verlag DasHöfer 2008.

Příloha č. 1

Příběh Inés.

Byla jedna holčička, jmenovala se Inés a ta musela jednoho dne opustit svůj pokojíček. Směla si vzít jen svou nejoblíbenější hračku, protože jela do daleké, cizí země a do letadla by se jí všechny její hračky nevešly. Bála se jet takovou dálku, cesta byla dlouhá a Inés byla unavená a měla i trochu hlad.

Když přijela do nové země připadala si jako v jiném světě. Sluníčko nesvítlo tak silně jako u ní doma, domy kolem ní byly obrovské a všude jezdila spousta aut.

Inés se zabydlela v novém pokoji, který byl o dost větší než ten původní doma, ale byl prázdný a smutný. Nebyly v něm hračky ani obrázky jen nová postel a skříň na oblečení. „Nevadí,“ řekla si Inés. „Nějaké obrázky si nakreslím a vyzdobím si svůj nový pokoj. A až si najdu nové kamarády v této zemi, pozvu je do svého pokoje, aby mi tu nebylo tak smutno. Ale kde vezmu papír a pastelky? Půjdu se podívat ven, třeba tam potkám nové kamarády a ti mi pastelky půjčí.“

Oblékla se a šla. Měla radost, když uviděla děti na hřišti a hned se ptala, zda by jí nepůjčily pastelky a papír, že si chce nakreslit obrázek do svého nového pokoje. Ale děti jí nerozuměly. Nemluvily stejným jazykem, neznaly Inésčinu řeč. A tak Inés napadlo, že je požádá bez řeči jen posunky a gesty. U ní doma si často hrály hru „rukama - nohama“. Zaradovala se, že děti pochopily, o co je žádá, ale překvapilo jí, že se k ní otočily zády jakoby říkaly: „Nežebrej, nic ti nepůjčíme.“ Inés byla moc nešťastná, vždyť by jim pastelky zase vrátila. Proč ji nechtěly mezi sebe? „Nechtějí mě mezi sebe, protože jsem cizí a neumím jejich řeč,“ řekla si Inés.

Druhý den se Inés osmělila a šla znovu na hřiště mezi děti. Potkala chlapce, který se na ní usmál a podal jí bonbón. Inés byla šťastím bez sebe, ale náhle se zarazila, protože si uvědomila: „Já tenhle bonbon nemůžu. Je v něm látka,

kteřou já nesmím jíst.“ A tak bonbon odmítla. Ale tu se chlapec uraženě otočil a odešel si hrát od Inés pryč. „Jak jen mám chlapci vysvětlit, když nemluví stejnou řečí, že jsem ráda, že mi z pytlíku nabídl, ale nemohu si bonbon od něho vzít?“, ptala se s lítostí sama sebe Inéska. „Jsou věci, které nejím jako lidé v této zemi, ale proto se přeci nemusí na mě zlobit!“ Inés odešla znovu domů sama bez kamaráda. „Nemají mě rádi, protože jsem cizí a jiná než oni,“ pomyslela si smutně.

Další den se Inés již bála jít mezi děti na hřiště a jen pozorovala z okna, jak si skupina holčiček hraje na princezny. Připomnělo jí to hru s kamarády u ní doma a tak si dodala odvahy a utíkala ven, aby se k dívkám přidala. Při této hře se přeci nemusí tolik mluvit, může být začarovaná němá princezna. Děti ji můžou přijmout mezi sebe. Bude líbeznou princeznou jako všechny ostatní holčičky. Ale když přišla na hřiště, holčičky se na ní podívaly a řekly řečí, které vůbec nerozuměla „Ty nebudeš princezna, jestli si chceš s námi hrát, tak musíš být drak. Máš tmavou kůži tak budeš jistě zlý drak.“ Inés pochopila jakou roli jí dívky přisoudily a už se jí s nimi do hry vůbec nechtělo. Chtěla být princezna, třebaže zakletá a němá, ale zlého draka hrát nechtěla. A tak zůstala opět sama. „Nejsem přeci zlá jen proto, že mám jinou barvu kůže,“ řekla si v duchu zoufalá Inés.

Tu si všimla malé dívenky, která si křídami kreslila na chodník opodál. Nesměle se k ní přiblížila. „Ahoj,“ pozdravila ji neznámá holčička. Inés to připomnělo řeč, kterou mluvila ve své zemi a tak také pověděla: „Hi.“ „Já jsem Anička, chceš bonbon?“, pokračovala holčička a nabídla Inés stejný bonbon, který ona nesmí jíst. Inés znejistěla. „Když bonbon zase odmítnu, urazí se ta dívka a nebude se se mnou již bavit jako předtím ten kluk? Nebude lepší, když poruším pravidlo a raději si bonbon od ní vezmu?“ Inés nevěděla jak se má zachovat, aby se na ní dívka nerozhněvala. Když v tom Anička řekla: „Tobě bonbon nechutná? A chceš raději sušenku? Je čokoládová, tu já mám nejraději.“ Inés nevěděla co jí holčička povídá, ale natáhla ruku po nabízené sušence a s chutí se zakousla. Anička se jen usmála a řekla: „Prosím.“ Inés nerozuměla a tak slovo

zopakovala: „Posím.“. Anička se rozesmála. „Ty neumíš česky, vid’? Z jaké země jsi se přistěhovala? Musí to být pro tebe opravdu moc těžké, když nerozumíš co lidé kolem tebe říkají. Víš co, mám nápad! Já ti budu kreslit obrázky a pojmenovávat věci, které nakreslím a to ti pomůže naučit se naši řeč.“ A nakreslila na chodník dvě postavy, které se drží za ruku. Inés hned poznala, že je to ona s Aničkou a byla ráda, že našla svou novou kamarádku.

Příloha č. 2

Dotazník pro rodiče dětí ze zemí mimo ČR

1. Země původu
2. Délka pobytu v ČR
3. Vaše jazyková úroveň v češtině (označte křížkem)
<i>Nerozumím ani nemluvím</i> <i>Částečně se dorozumím</i>
<i>Bez jazykové bariéry</i>
4. Počet dětí v rodině (z toho v předškolním věku)
5. Rok nástupu do mateřské školy v ČR a stáří dítěte dnes?
6. Setkali jste se v souvislosti s docházkou do mateřské školy v ČR s nějakými potížemi?
a. Jakými (např. oblékání, stravování, hygiena, oslavy – konkretizujte)?
b. Jak jste je řešili?
c. Byl personál školky vstřícný k vašim požadavkům?
7. Jak hodnotíte přijetí vašeho dítěte do kolektivu v mateřské škole?
8. Mělo vaše dítě nebo vy možnost představit vaši zemi a

kulturu? Navázali jste v tomto směru s MS bližší spoluprací?
9. Jaké tradice jste přijali z ČR a naopak, které jste si ponechali ze své země?
10. Zhodnoťte hlavní rozdíly mezi výchovně vzdělávacím systémem v předškolním věku v ČR a v zemi původu.

Předem děkuji za spolupráci. Odpovědi budou použity v mé diplomové práci.

Příloha č. 3

Fotografie dokumentující realizaci projektu „Pestrý svět“ ve vybrané mateřské škole.



Obr. 1: Děti se seznamují s globusem a mapami světa.



Obr. 2: Pohybová hra – stěhování národů.



Obr. 3: Dokreslování emočních kartiček.



Obr. 4: Rozhovory o Africe.



Obr. 5: Děti představují zemi svého původu nebo navštívenou zemi.



Obr. 6: Ukázka tradičního národního oblečení Peru.



Obr. 7: Třidní mapa s ukázkou předmětů ze světa a pozdravů v různých jazycích.



Obr. 8: Děti přednáší o projektu kamarádům z jiné třídy.



Obr. 9: Společný tanec s ostatními dětmi v rámci jejich seznamování s projektem.



Obr. 10: Prezentace projektu pro rodiče a veřejnost.